

**Investigação na Prática de Ensino
Supervisionada II**

**Peter Rabbit por extenso, Peter Rabbit na tela:
uma abordagem à obra de Beatrix Potter**

**Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do
grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º
Ciclo do Ensino Básico**

Daniela Duarte Tavares São João

**Orientadora: Professora Doutora Ana Patrícia Antunes Fanha Rodrigues
Coorientadora: Professora Doutora Ana Cristina Castro Loureiro**

Agradecimentos

Terminada esta etapa tão importante da minha vida, importa agora agradecer a todos aqueles que me acompanharam neste percurso.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, por acreditarem em mim e no meu sonho, caminhando comigo lado a lado. Por estarem sempre presentes e por nunca me deixarem desistir, fazendo-me lutar por tudo aquilo em que acredito.

À minha avó, um agradecimento carinhoso, por ser uma fonte de inspiração e uma força da natureza. Por ser tão especial e importante na minha vida, percorrendo comigo todas as etapas, incentivando-me sempre a ser melhor. Ao meu avô, que estará sempre no meu coração. Obrigada por seres uma estrela guia e por cuidares tão bem de mim.

A toda a minha família, agradeço por estarem sempre presentes, por acreditarem no meu futuro enquanto educadora e professora e por me transmitirem valores importantes.

Agradeço imensamente à Professora Patrícia Rodrigues, por viajar comigo pelo mundo da literatura para a infância, por todos os conhecimentos partilhados, pela paciência, pelo apoio incondicional e pelo empenho ao longo de todo o trabalho.

Agradeço igualmente à Professora Ana Loureiro, por me mostrar a riqueza dos recursos audiovisuais, por acreditar em mim e no meu trabalho, por toda a ajuda e rigor demonstrado.

Às minhas amigas, obrigada pelo companheirismo, compreensão, apoio e motivação em todos os momentos. Por caminharem comigo e me mostrarem que, quando vamos à luta, atingimos os nossos objetivos.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação, agradeço os conhecimentos transmitidos, as experiências de aprendizagem proporcionadas e a disponibilidade sempre demonstrada.

Um agradecimento especial às crianças com que estagiei, por me darem a oportunidade de entrar nos seus pequenos mundos e me mostrarem o quão mágica é a infância, por me receberem de braços abertos e por me ensinarem tanto. Às profissionais cooperantes, um agradecimento igualmente especial, por abrirem a porta das suas salas e me acolherem tão bem, estando sempre disponíveis para esclarecer dúvidas e para receberem novas ideias.

A todos, o meu sincero agradecimento por me deixarem partilhar convosco o meu percurso. Que as próximas etapas sejam tão felizes quanto esta.

Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com a finalidade apresentar o trabalho desenvolvido nas práticas de ensino supervisionadas em contexto de Creche, de Jardim de Infância e de 1.º CEB, bem como a investigação realizada ao longo deste percurso.

O relatório encontra-se organizado em duas partes: na primeira parte, procede-se a uma caracterização dos contextos de estágio e respetiva reflexão da prática pedagógica; na segunda parte é apresentado o trabalho de pesquisa empreendido.

O projeto de investigação tem como enfoque os livros e o filme da série *Peter Rabbit*, da autora Beatrix Potter, e objetivou compreender se estes dois recursos, ao serem trabalhados conjuntamente, se se complementavam no processo de ensino e aprendizagem, ou, se algum se destacava face ao outro, ao nível das aprendizagens adquiridas pelas crianças.

Palavras-chave:

Literatura para a infância História, Filme, Beatrix Potter, série Peter Rabbit

Abstract

This report was created within the scope of the Master of Arts' Degree in Pre-school Education and Teaching of the First Cycle of Primary Education (CEB), with the aim of presenting the work developed in supervised teaching practices in the context of Nursery, Kindergarten and Primary Education, as well as the research undertaken during the course.

The report is divided into two sections, the first part describes the supervised teaching practice moments, and the activities undertaken in each one. The second part refers to the research work carried out within the scope of the aforementioned subject.

The research project focuses on the books and film of the *Peter Rabbit* series, by Beatrix Potter. The goal was to understand if these two resources, when approached together, complemented each other in the teaching and learning process, or if one of them stood out regarding the learning acquired by children.

Keywords: Children's Literature, History, Film, Beatrix Potter, Peter Rabbit Series

Índice Geral

Índice de Tabelas	v
Índice de Gráficos	v
Índice de Siglas e Abreviaturas	vi
Índice de Anexos	vii
Introdução	1
Parte I- Contextos de Estágio	3
1.1. Caracterização dos Contextos Sociogeográficos das Instituições	3
1.2. Contextos de Estágio e Prática de Educação Pré-Escolar	4
Creche	4
Jardim de Infância	5
1.2.2. Contexto de Estágio- Creche	6
Caracterização do Grupo	6
Projeto Educativo	8
Caracterização do Ambiente Educativo	9
Projeto de Estágio	9
Transversalidade	10
Atividades	11
Exemplo de Duas Atividades Ilustrativas do Trabalho Realizado	11
Estratégias.....	12
Avaliação	14
Reflexão Sintética do Estágio	14
(Auto)avaliação do percurso de aprendizagem	15
Definição da Questão de Pesquisa	16
1.2.3. Contexto de Estágio – Jardim de Infância	16
Caracterização do Grupo	16
Projeto Educativo	17
Ambiente Educativo	18
Projeto Pedagógico	19
Projeto de Estágio	19
Transversalidade	20
Atividades	20
Exemplo de Duas Atividades Ilustrativas do Trabalho Realizado	21
Estratégias	22
Avaliação	23

Reflexão Sintética do Estágio	24
(Auto)avaliação do Percurso de Aprendizagem	24
Definição da Questão de Pesquisa	25
1.3. Contextos de Estágio e Práticas de Ensino em 1.º Ciclo do Ensino Básico	25
Contexto de Estágio 1.º CEB - 2.º ano de escolaridade	26
Caracterização do Grupo	26
Projeto Educativo	27
Caracterização do Ambiente Educativo	27
Projeto de Estágio	28
Transversalidade	29
Atividades	29
Exemplo de Duas Atividades Ilustrativas do Trabalho Realizado	30
Estratégias	31
Avaliação	31
Reflexão Sintética do Estágio	32
(Auto)avaliação) do percurso de aprendizagem	33
Definição da Questão de Pesquisa	34
Contexto de Estágio 1.º CEB- 3.º ano de escolaridade	34
Caracterização do Grupo	34
Ambiente Educativo	35
Projeto de Estágio	36
Transversalidade	36
Atividades	37
Exemplo de Duas Atividades Ilustrativas do Trabalho Realizado	37
Estratégias	39
Avaliação	40
Reflexão Sintética do Estágio	41
(Auto)avaliação do percurso de aprendizagem	42
Definição da Questão de Pesquisa	43
1.4. Relação educativa e dimensão ética do desempenho profissional	43
1.5. Exercício Investigativo	44
Parte II- Peter Rabbit por extenso, Peter Rabbit na tela: uma abordagem à obra de Beatrix Potter	46
2.1. Introdução	46
2.2. Contexto do Estudo	46
2.3. Fundamentação Teórica	47

2.4. Aspectos Metodológicos	67
2.4.1. Opções Metodológicas	68
2.4.2. Participantes	69
2.4.3. Recolha de Dados	69
2.5. Apresentação e Discussão dos Resultados	70
2.5.1. Resultados em contexto de Jardim de Infância	70
2.5.2. Resultados em Contexto de 1.º CEB	76
2.6. Discussão dos resultados	80
2.6.1. Contexto de Jardim de Infância	80
2.6.2. Contexto de 1.º CEB	83
3. Considerações Finais	86
Reflexão Final	87
Referências Bibliográficas	90
Anexos	106

Índice de Tabelas

Tabela 1- Caracterização do Contexto Socioeducativo dos Estágios em Ensino Pré-Escolar

Tabela 2 – Caracterização do Contexto Socioeducativo dos Estágios em 1.º CEB

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Personagem favorita do livro	70
Gráfico 2- Personagem favorita do filme	71
Gráfico 3- “Gostaste dos livros? Porquê?”	72
Gráfico 4- “Gostaste do filme? Porquê?”	73
Gráfico 5- “Gostas mais dos livros, do filme, ou gostas dos dois? Porquê?”	74
Gráfico 6- “Achas que o filme te ajudou a conhecer melhor as personagens? Porquê?”	74
Gráfico 7- “Se pudesses ser uma personagem dos livros ou do filme, qual serias? Porquê?”	75
Gráfico 8- Personagem favorita do livro	76
Gráfico 9- Personagem favorita do filme	76
Gráfico 10- “O que mais te chamou a atenção no livro? Porquê?”	77
Gráfico 11- “O que mais te chamou a atenção no filme? Porquê?”	78
Gráfico 12- “Se pudesses voltar a ouvir a história do Peter Rabbit, ou a ver novamente o filme, que escolhias? Porquê?”	78
Gráfico 13- “Achas que o filme te ajudou a conhecer melhor a série Peter Rabbit? Porquê?”	79

Gráfico 14- “Se pudesses ser uma personagem do livro ou do filme, qual serias? Porquê?”	80
-----------------------------------------------------------------------------------------	----

Índice de Siglas e Abreviaturas

CEB- Ciclo do Ensino Básico
CMC- Câmara Municipal do Cartaxo
CMS- Câmara Municipal de Santarém
DGI- Direcção Geral da Inovação
DGIDC- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social
JI- Jardim de Infância
ME- Ministério da Educação
MEC- Ministério da Educação e Ciência
OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE- Projeto Educativo
PES- Prática de Ensino Supervisionada
PNC- Plano Nacional de Cinema
PNL- Plano Nacional de Leitura
TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação
UC- Unidade Curricular

Índice de Anexos

Anexo I-Planificação das atividades realizadas em contexto de Creche
Anexo II- Grelhas de avaliação de atividade e tabelas de bem-estar e envolvimento
Anexo III- Registos fotográficos das atividades realizadas em contexto de Creche
Anexo IV- Planificação das atividades realizadas em contexto de Jardim de Infância
Anexo V- Grelhas de avaliação das atividades realizadas em contexto de Jardim de Infância
Anexo VI- Registos fotográficos das atividades realizadas em contexto de Jardim de Infância
Anexo VII- Planificação das atividades realizadas no contexto de 2.º ano de escolaridade
Anexo VIII- Grelhas de avaliação das atividades realizadas no contexto de 2.º ano de escolaridade

Anexo IX- Registos fotográficos das atividades realizadas no contexto de 2.º ano de escolaridade

Anexo X- Planificação das atividades realizadas no contexto de 3.º ano de escolaridade

Anexo XI- Grelhas de avaliação das atividades realizadas no contexto de 3.º ano de escolaridade

Anexo XII- Registos fotográficos das atividades realizadas no contexto de 3.º ano de escolaridade

Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e encontra-se estruturado em duas partes fundamentais. A primeira parte incide sobre as práticas de ensino supervisionadas realizadas nos contextos educativos de creche, de jardim de infância e de 1.º CEB, em que se detalha o percurso profissional trilhado. Para cada valência, é feita a caracterização das instituições, dos ambientes educativos e dos grupos de crianças, bem como a análise relativa aos projetos de estágio desenvolvidos e uma síntese reflexiva sobre as aprendizagens-chave adquiridas. Adicionalmente, é apresentado o trabalho desenvolvido em cada contexto, em torno da questão de pesquisa. A segunda parte centra-se na componente investigativa e integra a fundamentação teórica, sendo aprofundadas as temáticas consideradas pertinentes no âmbito da investigação, as opções metodológicas, os instrumentos de recolha de dados, a caracterização dos participantes no estudo, a apresentação e discussão dos resultados e as considerações finais. Por fim, conclui-se com uma reflexão de todas as aprendizagens adquiridas ao longo de todo o percurso profissional e investigativo.

O tema escolhido para aprofundar reveste-se de particular interesse para a profissão que ambiciono desempenhar. Assim, e tendo em conta que as histórias se constituem como pontos de partida privilegiados para a abordagem dos mais variados temas, por serem potencialmente veículos de uma miríade de aprendizagens, decidiu-se trabalhar uma obra icónica da escritora inglesa Beatrix Potter. Considerando o papel fundamental que a Literatura para a Infância assume no desenvolvimento de cada criança, desde o Pré-Escolar, ao nível das capacidades de leitura, de escrita, e de interpretação textual, foi, por esse motivo, estabelecido esse enfoque no presente relatório.

Nesta sequência e, dada a preponderância do digital na atualidade, afigurou-se interessante tentar conciliar essas duas vertentes: a palavra escrita, em formato de livro, e a palavra oral, em formato audiovisual. Assim, propomo-nos abordar a série *Peter Rabbit*, de Beatrix Potter, explorando não só os livros, como, também, o filme. As atividades desenvolvidas tiveram por base esses recursos almejando compreender se, ao serem explorados em conjunto, como complemento um do outro, isso potenciava o desenvolvimento de um maior leque de aprendizagens e conhecimentos, ou se um se destacava em relação ao outro.

Para o estudo em apreço e, de acordo com a problemática selecionada, foram definidos os seguintes objetivos:

- Explorar as potencialidades dos livros da coleção *Peter Rabbit* no processo de ensino-aprendizagem;
- Compreender qual o papel do audiovisual na aprendizagem da criança;
- Aferir de que forma os livros e o filme da coleção *Peter Rabbit* se podem complementar, no processo de ensino-aprendizagem das crianças;
- Averiguar acerca do conhecimento das obras de Beatrix Potter, por parte dos alunos;

Como questões orientadoras elencaram-se as seguintes:

- De que forma os livros da coleção *Peter Rabbit* se podem constituir como veículos promotores de aprendizagens?
- Em que medida o audiovisual pode auxiliar a aquisição e a consolidação de conhecimentos?
- A leitura e exploração das histórias da coleção *Peter Rabbit*, em complemento com a visualização do filme dessa coleção, permite desenvolver mais aprendizagens?

Nesta sequência, procurou-se responder cabalmente aos objetivos e questões delineadas, como se irá detalhar ao longo de todo o relatório.

Parte I- Contextos de Estágio

1.1. Caracterização dos Contextos Sociogeográficos das Instituições

Os estágios realizados na valência de Creche e de Jardim de Infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, decorreram no concelho de Santarém, no ano letivo de 2018-2019. O primeiro estágio realizado na valência de 1.º ciclo ocorreu no concelho do Cartaxo, no ano letivo de 2019-2020. O segundo estágio neste contexto concretizou-se em formato de ensino remoto de emergência, também numa escola do Cartaxo.

O concelho de Santarém situa-se na margem direita do Rio Tejo, fazendo fronteira, a norte, com os concelhos de Alcanena, de Porto de Mós e de Torres Novas. A sul localizam-se os concelhos de Almeirim e do Cartaxo, a leste os concelhos de Alpiarça, da Chamusca e da Golegã e a oeste os concelhos da Azambuja e de Rio Maior.¹

Santarém é um concelho rico em património histórico-cultural, em que é possível observar e visitar diversas estruturas monumentais. Além disso, a riqueza histórica da região é fomentada pelos vestígios da ocupação humana e árabe nela presentes. Ao longo dos anos, verificou-se um decréscimo populacional em Santarém. Tendo como instrumento de análise os dados relativos aos anos de 2010 e 2018, é possível verificar uma redução de 4,842 habitantes (Pordata, 2010/2018). Este decréscimo populacional poderá, para além de outros fatores, estar relacionado com a diminuição do número de nascimentos e do aumento do índice de envelhecimento. Relativamente aos nascimentos, no ano de 2010, contabilizaram-se 575, e, anos mais tarde, em 2018, verificou-se uma redução nestes números, tendo nascido apenas 452 crianças. Em relação ao índice de envelhecimento, e tendo como análise o número de idosos por cada 100 jovens, é possível compreender que, no período temporal anteriormente enunciado, este índice registou um aumento de 154 idosos em 2010 para 189 em 2018. Neste sentido, justifica-se que a população idosa tenha sofrido um ligeiro aumento, de 22,2% para 24,9%.

O concelho do Cartaxo, onde foram realizados os estágios no contexto de 1.º CEB, localiza-se no coração do Ribatejo e é constituído por seis freguesias. Por ter uma forte atividade de cultura da vinha e produção de vinho, o concelho foi intitulado de Capital do Vinho. Este concelho engloba vários locais de interesse, realçando-se, na paisagem natural, as vinhas, a lezíria e o rio Tejo. Por sua vez, o património edificado possibilita a descoberta da história dos vários concelhos e das vivências sociais de tempos passados.²

¹ Cf. <https://www.cm-santarem.pt/o-municipio/caraterizacao-santarem>

² Cf. <https://www.cm-cartaxo.pt/Ser/Turismo/Concelho/>

Relativamente à população residente no concelho, em 2010 contabilizava-se um total de 24,485 habitantes, sendo que em 2018 contava com 23,798 habitantes, verificando-se, assim, um decréscimo da população residente. O número de nascimentos também sofreu uma queda, tendo em 2010 nascido 218 crianças e, em 2018, esse número baixou para 172, tendo-se verificado um aumento do índice de envelhecimento, (n.º de idosos por cada 100 jovens) de 135 em 2010 para 175 em 2018.

1.2. Contextos de Estágio e Prática de Educação Pré-Escolar

Nesta secção detalha-se o percurso realizado ao longo dos estágios em contexto de Creche e de Jardim de Infância. Seguidamente, na tabela 1, procede-se a uma breve caracterização do contexto socioeducativo das instituições.

Tabela 1 – Caracterização do Contexto Socioeducativo dos Estágios em Ensino Pré-Escolar

	Creche	Jardim de Infância
História	Em funcionamento desde setembro de 1985.	Em funcionamento desde outubro de 2006.
Dimensão jurídica	Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos.	
Dimensão organizacional	Direção constituída pelo conselho administrativo e pastoral.	

Creche

O estágio em contexto de Creche decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada em Santarém e fundada em 1985. A instituição encontrava-se vocacionada para o apoio a idosos e crianças, tendo cinco unidades distribuídas pela cidade. Pautava-se pela qualidade pedagógica e pela oferta de equipamentos, bem como por um conjunto de espaços e ambientes pensados para promover o crescimento saudável e harmonioso de todas as crianças. A unidade onde o estágio foi realizado acolhia as valências de Creche e de Jardim de Infância, recebendo crianças dos 5 meses aos seis anos de idade.

A instituição encontrava-se situada num rés do chão, sendo composta por seis salas, que se encontravam adequadas à faixa etária das crianças que as frequentavam, permitindo que as aprendizagens se desenvolvessem de uma forma segura, confortável e

equilibrada. Para além das salas, a instituição dispunha de uma cozinha, um refeitório onde as crianças da sala de 2 anos e as crianças de Jardim de Infância tomavam as refeições, um refeitório com uma copa destinada às salas de berçário e de 1 ano, uma lavandaria e salas de coordenação e apoio a atividades. A organização do espaço neste tipo de instituições é fundamental, pois, se o espaço estiver bem organizado, isso pode facilitar as aprendizagens, provocar situações desafiadoras à criança, fomentar a curiosidade e promover a autonomia e as relações interpessoais positivas (Portugal, 2012). Se o espaço educativo se encontrar organizado, tendo em consideração os interesses e necessidades das crianças, elas sentem-se seguras e conseguem explorar e descobrir, tanto individualmente como com outras crianças, os vários materiais e desafios que lá encontram, pois “[...] o ambiente precisa de proporcionar ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses da criança sempre em mudança, promover as escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o seu mundo imediato (Post & Hohmann, 2004, p. 102). Além disso,

[o] espaço na educação pré-escolar constitui-se como estrutura de oportunidades [,] sendo facilitador, ou pelo contrário, limitador, em função do nível de congruência relativamente aos obje[-]tivos e dinâmica geral das a[-]tividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o estilo de trabalho” (Zabalza, 1992, p. 120).

Assim sendo,

[o] espaço pedagógico [deve ser] organizado para ser um ambiente seguro, flexível, de bem-estar e alegria, estético, diversificado ao nível de materiais pedagógicos, materiais não-estruturados, brinquedos, artefactos multiculturais, aberto a experiências plurais e aos interesses das crianças e comunidades, aberto ao exterior e à cultura e ainda organizado para a aprendizagem experiencial e para a ludicidade (Rosário & Santos, 2018, p. 17).

Toda a unidade era rodeada por um espaço exterior amplo, “consistindo num prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira” (Post & Hohmann, 2004, p. 161). Este espaço era partilhado pelas crianças da sala dos dois anos e pelas crianças do jardim de infância. Esta zona exterior era espaçosa, rodeada por relva, com um pequeno escorrega, duas piscinas vazias, um anfiteatro com escadas, e alguns bancos para os adultos se sentarem a observar as crianças.

Jardim de Infância

O estágio em contexto de Jardim de Infância foi realizado numa IPSS localizada na cidade de Santarém, que procurava desenvolver atividades de ação social e educacional. A unidade onde o estágio foi realizado era constituída por duas valências, Creche e Jardim

de Infância, localizadas em dois pisos diferentes. A Creche funcionava no primeiro andar do edifício, sendo composta por quatro salas e o Jardim de Infância funcionava no rés do chão, com duas salas de 3 anos, duas salas de 4 anos e duas salas de 5 anos.

Para além das salas, a unidade incluía cozinha, receção, gabinetes de apoio à prática educativa, uma lavandaria e espaços exteriores parcialmente cobertos. Estes espaços eram compostos por duas zonas. A primeira zona encontrava-se coberta por um telhado, sendo um espaço de pequenas dimensões, tendo jogos tradicionais desenhados no chão. A segunda zona, denominada espaço verde, incluía dois escorregas, uma piscina de bolas e uma casinha de plástico.

Durante todo o estágio, foi possível verificar que o bem-estar das crianças era assegurado, destacando-se, neste âmbito, como também referido aquando da descrição do contexto de Creche, a importância do ambiente proporcionado às crianças, porquanto:

[u]m ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e intera[-]ções sociais. Este ambiente permite que as crianças façam aquilo que naquele momento conseguem fazer, mas que, no entanto, cresce com elas. (Post & Hohmann, 2004, p. 101)

Assim sendo, nesta instituição, verificava-se o cuidado pelos espaços, o que permitia que as crianças se sentissem seguras nele.

1.2.2. Contexto de Estágio- Creche

Caracterização do Grupo

O grupo era composto por 18 crianças, 9 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Era um grupo ativo e empenhado nas tarefas propostas e as crianças procuravam comunicar tanto com os adultos como entre si. Eram muito recetivas a novas atividades, mostrando curiosidade em explorar e em conhecer o que as rodeava.

Gostavam de ouvir histórias, mostrando-se muito atentas e interessadas nesta atividade. Estes momentos enriqueciam sobremaneira o seu quotidiano, visto que, através das histórias, as crianças desenvolvem a sua imaginação, expandem o seu vocabulário, ampliam o pensamento lógico e a memória, despertam o seu sentido crítico, vivem situações de humor, satisfazem a sua curiosidade e adquirem valores (Dias & Neves, 2012). Ademais, “[a]s histórias [...], quando ao serviço da educação, são instrumentos de criatividade e de estímulo para quem os utiliza e de ajuda no desenvolvimento da capacidade auditiva, no gosto pela leitura, no vocabulário, na fala e na melhoria da escrita” (Cunha, 2012, p. 215).

Era um grupo pouco autónomo, estando muito dependente da presença de adultos para realizar as tarefas propostas, mesmo as conheciam e eram capazes de fazer sem a presença do adulto. Neste processo de promoção da autonomia e iniciativa das crianças, a qualidade das oportunidades que o contexto proporciona é fundamental, uma vez que

Torna-se importante oferecer a[-]tividades às crianças que apoiem a autonomia e auto-estima, sem esquecer que na sua procura de independência e auto[-]confiança as crianças necessitam de oportunidades para serem responsáveis, para fazerem escolhas significativas, necessitando da atenção e compreensão de adultos carinhosos. (Portugal, 2011, p. 55)

Neste processo, o papel do educador em Creche é fundamental, sendo “que deve estar preparado para lidar com conflitos e disputas, que surgem naturalmente à medida que as crianças aprendem a defender-se, a partilhar e a cooperar com os outros” (Portugal, 2011, pp. 55-56), procurando compreender “quando é conveniente intervir ou quando pode dar espaço para que as crianças resolvam [,] por el[a]s próprias [,] os conflitos” (*idem, ibidem*).

Este era um aspeto que a educadora pretendia ultrapassar, pois, apesar de as crianças serem pequenas, é importante que, de forma gradual, procurem realizar autonomamente as tarefas. “[A] autonomia é a capacidade de a criança levar a cabo ações de independência e exploração [...]”, até porque as crianças “[...] necessitam simultaneamente de desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efetuar escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 66). Contudo, importa ressaltar o papel do adulto em apoiar o desenvolvimento progressivo da autonomia da criança, fazendo-a sentir-se segura e paulatinamente mais confiante nas suas capacidades, tanto mais que a criança precisa de limites para conseguir organizar a sua autonomia na relação que estabelece com o Outro (Mogilka, 1999).

Em relação aos seus principais interesses, as crianças gostavam de fazer jogos (legos, *puzzles* de correspondência, cubos de encaixe), mostrando, também, interesse em brincar com bonecos na área da casinha ou com carros na área da garagem. Os jogos são ferramentas muito úteis, pois permitem desenvolver várias competências, nomeadamente o raciocínio, a concentração, a coordenação, a perceção da forma e o conhecimento de cores. Além do mais, quando explorados em conjunto, promovem a interação com o Outro, a cooperação, o diálogo e a ajuda. A brincadeira na área da casinha permite que as crianças desenvolvam a imaginação e representem situações que observam no seu quotidiano, ampliando o seu conhecimento do mundo, resolvendo problemas, tendo a possibilidade de interpretar diferentes papéis. Estes momentos enriquecem os momentos

de aprendizagem e podem ser inseridos na prática educativa através de propostas de exploração feitas pela educadora da sala, visto que

o jogo, quer seja livre, quer seja estruturado, é uma fase necessária, que faz a ponte entre a fantasia e a realidade e promove, por isso, em simultâneo o desenvolvimento social e intelectual, numa fase eminentemente lúdica do desenvolvimento infantil (Alsina, 2004, p. 6).

As crianças apreciavam atividades que envolvessem música, mostrando muito entusiasmo quando cantavam pequenas canções. Estes momentos permitiam-lhes explorar as potencialidades da sua voz e do seu corpo, ao experimentarem pequenas danças e movimentos, sendo igualmente, uma atividade que possibilitava a aquisição de novo vocabulário. Importa ressaltar que, apesar de os interesses das crianças serem tidos em conta nas escolhas de atividades, isso “não signific[av]a limitar o processo a estes interesses, pois eles podem ser ampliados” (Mogilka, 1999, p. 65).

Às refeições, todas as crianças comiam sozinhas, mesmo que, por vezes, deixassem cair a comida, como é natural. Ressalva-se, neste âmbito, que o esforço da criança para comer deve ser respeitado, sendo que a sujidade que resulta do processo de manipulação dos utensílios deve ser aceite pelo adulto (Brazelton, 2005). As refeições decorriam no refeitório, sendo que cada criança já tinha o seu lugar marcado. Para comer, as crianças utilizavam uma colher, e, no prato principal, recorriam a uma fatia de pão para as auxiliar a colocar a comida na colher. Contudo, por vezes as crianças comiam o pão, e acabavam por não o utilizar para o efeito designado. Nos momentos em que as crianças se recusavam a comer, a educadora também não as obrigava. Mantinha uma postura calma, o que, a meu ver, era tranquilizante para este momento, e não gerava desconforto ou birras, sendo fundamental que estes momentos de refeição ocorram numa “[...] atmosfera calma e descontraída de modo a que as crianças possam comer e apreciar a sua refeição na companhia dos outros” (Post & Hohmann, 2004, p. 222).

Projeto Educativo

O projeto curricular da instituição denominava-se “Educar para Sorrir” e procurava valorizar o desenvolvimento humano nas suas diversas dimensões, constituindo-se como o fio condutor de todo o processo educativo. Era pretendido, com o projeto educativo, ajudar as crianças a refletir sobre a diversidade de valores e as suas implicações práticas, expressando-os em relação a si próprias, aos outros, à comunidade e ao mundo em geral, com o objetivo de fomentar nas crianças atitudes de respeito e de valorização crítica pelo meio ambiente. Neste projeto, a Creche era descrita como um serviço centrado no atendimento individualizado a cada criança num ambiente seguro, higiénico, tranquilo e alegre, onde se promovia o progressivo convívio com outras crianças. Este projeto

encontrava-se adequado à realidade para a qual foi formulado, procurando que as crianças desenvolvessem um sentido crítico face ao que observam, respeitando sempre o Outro e as suas características, sendo esse um aspeto fundamental.

Caracterização do Ambiente Educativo

A sala dos 2 anos foi a sala em que o estágio foi realizado, apresentando-se como um espaço amplo e iluminado, dispondo de materiais adequados à faixa etária das crianças. Todos os materiais estavam acessíveis, dando-lhes a possibilidade de os escolher e utilizar quando quisessem. O ambiente educativo é, nesta faixa etária, da maior importância, uma vez que “[o] ambiente físico e material de uma creche deverá refletir a crença na competência participativa da criança de modo a criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 93).

Este espaço educativo encontrava-se organizado em áreas de atividade, a saber: área da garagem, área do tapete, área dos jogos e construções e área da casinha. A área da garagem tinha carros e uma pequena pista, e, ainda, uma caixa com pequenas ferramentas. A área do tapete dispunha de um móvel com livros e destinava-se à reunião de crianças com a educadora. Na área dos jogos e construções encontrava-se um móvel com caixas de legos, *puzzles* e jogos com cubos. A área da casinha era constituída por uma mesa e cadeiras, adequadas à altura e estatura das crianças, uma cama pequena com três bonecos e uma cozinha com alguns utensílios. As áreas encontravam-se bem definidas, destacando-se que “[é] necessário um espaço bem definido, em que os materiais estejam organizados de uma forma lógica, devidamente identificados, para que a criança os consiga encontrar e arrumar facilmente, sem necessitar da interferência do adulto” (Cardona, 1992, p. 12).

Para além destas áreas de atividade, a sala contava com dois *placards* (um deles à entrada da sala que se destinava a recados para os pais e outro localizado no interior da sala, onde estavam exibidos trabalhos realizados pelo grupo), um armário com *dossiers*, com informações relativas a cada criança, uma arrecadação e uma casa de banho com fraldário.

Projeto de Estágio

O projeto desenvolvido ao longo do estágio foi elaborado tendo em conta as necessidades e as características do grupo de crianças. Dado que o meu par de estágio e eu verificámos que as crianças se encontravam muito dependentes do adulto para a realização de tarefas, e, em diálogo com a educadora cooperante, também foi referida essa

questão pela própria, afigurou-se pertinente delinear e implementar um projeto que procurasse desenvolver a autonomia das crianças e que promovesse a sua autoconfiança e a autoiniciativa, bem como o reconhecimento das suas capacidades individuais. Nesta sequência, de acordo com estes objetivos, foi desenvolvido o projeto *A crescer, a crescer, autónomos vamos ser!*, que procurava incentivar as crianças a realizarem tarefas sozinhas e a tomarem iniciativa individual, desenvolvendo progressivamente a sua autonomia tanto na rotina diária como em momentos de atividade, na linha do preconizado por Agnès Szanto:

A criança autónoma exercita a sua vontade, experimenta as suas necessidades e eficácia, bem como os seus limites (que mudam com a idade). A atividade autónoma é assim para a criança uma fonte importante de aprendizagem psicomotora, sócio-emocional e cognitiva. A criança aprende também a aprender, ao mesmo tempo que constrói e mantém a sua autoconfiança (2015, p. 17).

A prática pedagógica foi orientada com recurso a planificações diárias, em que, após cada atividade ser elaborada, era feita a sua avaliação. Além do mais, era feita uma reflexão diária sobre os dias, sendo registados os progressos e conquistas das crianças, um processo fundamental para a minha autorreflexão: “[s]endo uma competência básica do/a educador/a, é através da avaliação que é possível recolher informações que lhe permitam reformular as suas intervenções, podendo contemplar vários tipos de incidência, consoante as diferentes áreas de atuação” (Cardona, 2007, p. 10).

Transversalidade

No âmbito da prática pedagógica, um dos aspetos norteadores consistiu na promoção da transversalidade e interdisciplinaridade entre as áreas de conteúdo, na linha do exposto no Despacho n.º 5908/2017: “o conjunto de competências inscritas nas propostas de perfil de aluno no final da escolaridade obrigatória [...] abarca competências transversais, transdisciplinares numa teia que inter-relaciona e mobiliza um conjunto sólido de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores” (p. 13881).

A transversalidade permite que as crianças explorem todas as áreas de conteúdo, e por isso, foi importante planificar atividades que permitissem às crianças descobrir aprendizagens em diversas áreas.

A título exemplificativo, uma das atividades que envolveu a articulação de três áreas curriculares foi a da construção de um postal de Natal. A partir de uma conversa sobre o Natal e os elementos associados a esta época festiva (Expressão e Comunicação e

Conhecimento do Mundo), as crianças construíram um postal de Natal para oferecer à família (Expressão e Educação Plástica).

A segunda atividade em que se promoveu a transversalidade entre áreas curriculares denominou-se “Vem dançar!”. Nesta atividade, foram distribuídos alguns instrumentos musicais pelas crianças, que elas tocaram e exploraram (Expressão Musical) e dançaram ao som da música (Desenvolvimento Motor).

Atividades

As atividades desenvolvidas procuraram corresponder aos interesses das crianças, estimulando-as a conhecer, a descobrir por si próprias, a experimentar e a aprender, fomentando a sua curiosidade natural. Estas atividades partiram da temática da música, por ter observado, durante a brincadeira livre, que as crianças recorreram a pratos e chávenas da área da casinha para produzirem som. Por essa razão, afigurou-se propício abordar a temática da música, por ser uma área que colabora no desenvolvimento de todas as capacidades da criança, interligando-as entre si, potenciando a formação da sua personalidade (Sousa, 1981). Efetivamente, a importância da educação musical no percurso formativo da criança reveste-se de particular interesse, apoiada na “investigação [que] tem sugerido os efeitos da aprendizagem musical no aumento das capacidades intelectuais e no sucesso escolar das crianças” (Boal-Palheiros, 2014, p. 214), razão pela qual “[e]ducadores, professores generalistas e pais defendem os benefícios da música, sobretudo para apoiar a aprendizagem de outras disciplinas” (*idem, ibidem*).

Exemplo de Duas Atividades Ilustrativas do Trabalho Realizado

Uma das atividades desenvolvidas durante a semana de intervenção individual foi a exploração de instrumentos musicais construídos com materiais recicláveis. Apesar de estarem já construídos, as crianças tiveram a oportunidade de perceber como cada um foi feito, pois levei alguns materiais para que conhecessem e experimentassem o processo de construção. Para iniciar a atividade, as crianças sentaram-se no tapete e mostrei os diversos instrumentos musicais, tocando um de cada vez, conversando com as crianças sobre as características desse instrumento: o seu nome, o seu tamanho (grande/pequeno), o som que produzia (alto/baixo) e as cores. Depois desta exploração, cada criança recebeu um instrumento para explorar livremente. Os instrumentos foram rodando por forma a que todos fossem explorados por cada criança.

Os objetivos da atividade foram atingidos, sendo que, de uma forma lúdica e divertida, as crianças conheceram os instrumentos musicais, exploraram os tamanhos, as cores e o som, tanto mais que, “[a]cima de tudo, a criança tem necessidade de se exprimir

e de criar e a Música [-] apresenta-se-lhe como um dos melhores meios para satisfação destas necessidades” (Sousa, 1981, p. 3).

Na sequência da temática da música, foi desenvolvida uma segunda atividade que permitiu às crianças construir uma maraca. Para iniciar, apresentei a proposta de atividade às crianças, em que, após ver um exemplo de uma maraca já construída, o grupo se mostrou entusiasmado.

Dado que nem todas as crianças podiam construir a maraca ao mesmo tempo, dividiu-se o grupo em duas mesas. Na primeira mesa, as crianças pintaram um copo de iogurte para compor a maraca e na outra mesa trabalharam com massa de modelar. No decorrer desta atividade, algumas crianças procuravam a presença de um adulto para pintar, sendo que, quando este se afastava, por vezes paravam. No entanto, foram incentivadas a continuar a pintura mesmo sem o adulto ao pé delas. Posteriormente a todos os copos estarem pintados e secos, pedi a cada criança que colocasse o grão dentro deles para produzir som. Após a maraca estar pronta, as crianças mostraram muita vontade em explorar e brincar com ela.

Ao longo da atividade, as crianças procuraram interagir umas com as outras, mostrando as suas maracas ou permanecendo sentadas em redor das crianças que estavam a pintar, falando com elas sobre o que estas estavam a fazer. Durante a atividade, algumas crianças mostraram-se, numa fase inicial, hesitantes em pintar o copo de iogurte, pois não se queriam sujar. Esta situação deixou-me inicialmente um pouco preocupada, sem saber o que fazer. Contudo, decidi não insistir com essas crianças, deixando-as observar outras crianças mais recetivas a pintar. Assim, ao verem as outras crianças sujarem-se e ao perceberem que depois se limpavam e a tinta saía, as crianças inicialmente hesitantes já demonstravam vontade em pintar a maraca e ultrapassaram essa dificuldade. Considero que a adoção de uma postura calma e compreensiva face aos receios das crianças permitiu que estas se sentissem mais calmas e seguras, com vontade de experimentar pintar, pois, caso fossem obrigadas, estariam numa situação desconfortável, não tendo possibilidade de desfrutar da atividade.

Estratégias

As estratégias implementadas ao longo do projeto e no decorrer da prática pedagógica foram de encontro às necessidades surgidas no processo de ensino e aprendizagem. A valorização das diferenças individuais e capacidades de cada criança foi uma estratégia adotada ao longo do projeto, em que, caso fosse necessário, as atividades eram adaptadas para diferentes crianças. Neste sentido, importa refletir que,

[s]e os alunos não aprendem todos da mesma forma, nem têm todos as mesmas dificuldades nas mesmas tarefas, é necessário para quem ensina, [...], não só lidar com estas diferenças intrínsecas aos aprendentes como tê-las em conta no desenvolvimento das tarefas de ensino/aprendizagem. Isto implica necessariamente pensar em situações, instrumentos e procedimentos para ajudar quem tem dificuldades no processo de aprendizagem. (Pinto et al, 2007, pp. 59-60).

Outra estratégia foi o incentivo à atividade autónoma da criança, estando o educador atento às dificuldades surgidas, auxiliando as crianças sempre que necessário. Contudo, essa intervenção não deveria ser imediata, de forma a possibilitar que as crianças procurassem ultrapassar essas dificuldades, desenvolvendo as suas próprias estratégias. Se o adulto ajudasse imediatamente as crianças, acabaria por limitar a sua ação, fazendo com que deixassem de ter a iniciativa de, autonomamente, tentar resolver os seus problemas. O papel do educador no processo de desenvolvimento da autonomia da criança é fundamental, pois “[d]eve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade” (Portugal, 1998, p. 198), devendo também proporcionar oportunidades que “permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível” (*idem, ibidem*).

Nos momentos da rotina, o meu par de estágio e eu procurámos incentivar as crianças a desempenhar algumas tarefas autonomamente, tais como: calçar e descalçar os sapatos, comer sem qualquer ajuda, arregaçar as mangas e lavar as mãos, limpá-las utilizando um papel e colocando-o de seguida no lixo. Durante as atividades, procurámos motivar as crianças a explorarem o que era proposto, incentivando-as a fazê-lo, tanto de forma individual como acompanhada dos colegas. Em todo este processo, foi importante reconhecer os esforços feitos pelas crianças, mesmo que as tarefas não decorressem como desejado, dado que, ao educador “[...] compete [-] aceitar a criança, ouvi-la, valorizá-la e ajudá-la a integrar um grupo valorizando o Individual num contexto coletivo” (Marchão, 2012, p. 80).

A leitura de histórias e a realização de jogos durante os períodos de espera antes das refeições foi outra das estratégias adotadas, que se revelou importante para promover a atenção das crianças, sendo estimulada a sua curiosidade e imaginação, visto que “[o] hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (Sobrinho, 2000, p. 31).

Avaliação

Em relação à avaliação, foi possível verificar que, tanto o projeto como as atividades implementadas, foram bem aceites pelo grupo de crianças. Neste âmbito, não será despendendo refletir acerca da utilidade da avaliação, a vários níveis:

O valor da avaliação vai muito além da focalização no desenvolvimento e aprendizagens das crianças; a avaliação é indispensável na análise da qualidade da oferta educativa e na compreensão da forma como esta vai, ou não, ao encontro das necessidades das crianças, atendendo ao seu bem-estar e implicação nas atividades, sendo crucial a todo o planeamento e processo de melhoria (Portugal, 2012, p. 236).

A avaliação foi concretizada com recurso a diversos instrumentos avaliativos, tais como: registos fotográficos, conversas em grande grupo, preenchimento de grelhas de verificação e reflexões diárias no final de cada dia. Ao longo da sua implementação, o projeto e as atividades nele delineadas foram sendo adaptadas e modificadas em função das necessidades do grupo e do contexto.

Após a análise desses instrumentos, foi possível verificar que, de forma gradual, as crianças começaram a revelar maior autonomia, tanto em atividades orientadas como em momentos da rotina diária. As crianças já se mostravam mais confiantes e com maior capacidade de iniciativa, procurando ultrapassar as dificuldades sozinhas ou com o auxílio de outro colega.

Reflexão Sintética do Estágio

O estágio em contexto de Creche foi um momento de enriquecimento pessoal e profissional, revelando-se uma oportunidade para construir novos conhecimentos. Como era o primeiro estágio em que iria intervir, com um papel diferente dos estágios anteriores, senti-me muito curiosa acerca das experiências que me iriam ser proporcionadas. Nos estágios realizados na formação inicial, tinha um papel de observação da prática dos cooperantes, contudo, agora seria eu a ter a oportunidade de dinamizar e de assumir um papel preponderante. Percebi que era fundamental conhecer o grupo, as rotinas e o trabalho que se encontrava a ser desenvolvido, e, a partir daí, nortear a minha intervenção. Ao longo do estágio, procurei conhecer e interagir com todo o grupo, pois compreendi que a afetividade e a interação com as crianças são aspetos fundamentais; só assim será possível criar com elas uma relação de confiança e um ambiente harmonioso em que se sintam apoiadas e integradas.

Compreendi também que é importante planificar as atividades a desenvolver, contudo, a planificação deve ser vista como um plano de atividade flexível, que pode e

deve ser alterado consoante as necessidades surgidas no momento da atividade, sendo fundamental a presença de “um currículo abrangente e flexível, que atenda às diferenças e necessidades dos seus destinatários, que possibilite a diversificação das formas de aprender e seja permeável às distintas culturas que coexistem no meio escolar” (Morgado & Paraskeva, 2000, p. 17).

A reflexão empreendida no final de cada dia de estágio revelou-se importante para perceber o que poderia melhorar na minha ação pedagógica e nas propostas que fiz às crianças. As grelhas de verificação, os registos escritos e as conversas com o grupo no final das atividades revelaram-se, também, facilitadores desta avaliação e reflexão, porquanto, com estes elementos, foi possível analisar a forma como as aprendizagens foram desenvolvidas.

Ao longo do estágio, consegui perceber que a brincadeira livre das crianças se revela importante para conhecer a forma como veem o mundo, as suas preferências, os seus problemas e a sua forma de interação com o outro: o ato de brincar é, “por excelência, um modo de a criança conhecer e explorar o seu mundo” (Homem, Gomes & Montalvão, 2009, p. 43). De facto, ao brincar, a criança desenvolve a imaginação e a criatividade, amplia o conhecimento sobre si e sobre os outros, descobre novas capacidades, resolve problemas, contacta com novas situações e “[...] desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver e a respeitar o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo” (Cunha, 2007, p. 4). Ademais, a brincadeira permite desenvolver a atenção e concentração da criança, promove a sua autoestima, motivando-a a estabelecer relações de confiança consigo mesma e com os outros, ajudando na sua relação com o mundo (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008).

(Auto)avaliação do percurso de aprendizagem

Este foi o primeiro estágio realizado no âmbito do mestrado, e permitiu-me adquirir novos conhecimentos e enriquecer a minha experiência profissional. Na primeira semana, procurei conhecer as crianças, as suas capacidades e os seus interesses. Após esta observação, tive a possibilidade de intervir com o meu par de estágio, o que me deu mais segurança para a minha semana de intervenção individual.

Neste estágio, tive, ainda, a possibilidade de perceber que, na Creche, as rotinas são fundamentais, pois possibilitam às crianças antecipar o que vai acontecer em determinado momento do dia, sentindo-se mais seguras para agir. Procurei também proporcionar às crianças, durante as atividades, um clima de segurança e de confiança, em que elas se sentissem livres para explorar, tirando o máximo partido das propostas que eram feitas. Tentei sempre que todas as crianças participassem, incentivando-as a

ultrapassar as suas dificuldades. Durante a brincadeira livre, as crianças integraram-me nas suas brincadeiras, e eu desfrutei ao máximo destes momentos com elas, pois foi uma forma de me aproximar e criar ligações. Além do mais, nestes momentos conversava com as crianças, por exemplo, sobre as cores, formas ou os tamanhos dos brinquedos que estavam a utilizar, ajudando-as a desenvolver estes conhecimentos num contexto divertido para elas.

Definição da Questão de Pesquisa

Ao longo dos estágios que decorreram no âmbito da licenciatura e durante este estágio de Creche, apercebi-me que as crianças tinham muito interesse em ouvir histórias, e que, a partir delas, é possível explorar diversas temáticas, tanto em contexto de Creche e de Jardim de Infância como em contexto de 1.º CEB. Assim, afigurou-se pertinente explorar as potencialidades deste recurso no processo de desenvolvimento das crianças.

Verifiquei também que, para além das histórias, quando visualizavam vídeos ou filmes, as crianças mantinham-se muito atentas e divertidas, expressando considerável interesse nesses recursos audiovisuais. No contexto do estágio de Creche, a educadora recorria muito a vídeos para mostrar canções às crianças, sendo que ficavam fascinadas com o movimento, as cores e os sons. Desta forma, achei que seria importante conhecer as potencialidades que os recursos audiovisuais oferecem, quando inseridos no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando estes dois recursos, pareceu-me interessante conciliá-los no estudo, procurando perceber se estes se podem complementar no processo de aprendizagem das crianças, ou se, por outro lado, há um deles que se realça face ao outro, proporcionando um maior número de aprendizagens. Assim, tendo aproveitado este primeiro estágio para maturar o objetivo que pretendia trabalhar, decidi centrar o meu estudo nos livros e no primeiro filme da coleção *Peter Rabbit*, de Beatrix Potter, a desenvolver nos estágios posteriores.

1.2.3. Contexto de Estágio – Jardim de Infância

O estágio em contexto de Jardim de Infância, decorreu entre 23 de abril de 2019 e 31 de maio de 2019, com um grupo de 22 crianças.

Caracterização do Grupo

O grupo da sala do bibe azul era constituído por 22 crianças: 13 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com quatro e cinco anos de idade. As crianças eram muito ativas e

motivadas, mostrando sempre entusiasmo na realização de novas atividades e novas descobertas. Eram crianças curiosas, autônomas e comunicativas, estando sempre dispostas a explorar novas propostas.

Durante as atividades, as crianças mantinham uma postura atenta e concentrada, mostrando empenho e interesse no que faziam. Apreciavam atividades em grupo para poderem estar em contacto com os colegas da sala, tendo a oportunidade de mostrar o seu trabalho enquanto o realizavam. Gostavam muito de cantar e dançar, explorando as potencialidades da sua voz e do seu corpo.

De referir, ainda, que eram crianças que estabeleciam com facilidade relações afetivas, tanto com o adulto como entre si.

As brincadeiras no espaço exterior eram muito apreciadas pelo grupo, dado que nesse espaço tinham a possibilidade de libertar energia, correr, saltar e tomar contacto com a natureza e com elementos nela presentes. Nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (2016) é salientada a importância do espaço exterior, sendo referido que este espaço permite que as crianças iniciem atividades por sua iniciativa, em que, através do brincar, são fomentadas interações sociais, sendo simultaneamente promovido o contacto direto com materiais naturais como pedras, folhas, plantas etc. E efetivamente, na instituição, o espaço exterior era adequado e amplamente utilizado pelas crianças, justamente como preconizado pelas OCEPE.

Projeto Educativo

O projeto educativo da instituição foi elaborado pela equipa pedagógica, e procurava conciliar as necessidades contextuais com os objetivos curriculares e com a legislação vigente. Este projeto de intervenção objetivava, a partir dos interesses e motivações das crianças, desenvolver capacidades e conhecimentos diversos. Os objetivos gerais do projeto eram os seguintes: promover nas crianças valores de ética, de integridade, de humildade, de cooperação e de disciplina; ajudar as crianças a refletir sobre a diversidade de valores e a sua importância e promover atitudes de respeito pelo Outro, bem como a interiorização de regras do ambiente em que estavam inseridas.

A avaliação do projeto permitia à equipa pedagógica refletir sobre a sua implementação nas diversas valências, de forma a compreender se os objetivos delineados foram atingidos. Esta avaliação era empreendida continuamente, integrando momentos de reflexão e de análise no final de cada período letivo. Como enunciado no Despacho 5220/97, de 4 de agosto, que aprovou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a avaliação deve ser considerada indissociável do processo de reflexão e

planeamento: “[a]valiar o processo e os seus efeitos implica tomar consciência da a[-]ção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (p. 9379). Assim sendo, “[a] avaliação realizada com as crianças é uma a[-]tividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver em cada criança. Neste sentido a avaliação é suporte do planeamento” (*idem, ibidem*).

Ambiente Educativo

A sala de atividades do bibe azul era ampla, com bastante luz solar, sendo envolvida por diversas janelas. O espaço encontrava-se dividido em oito áreas de atividade, dispostas em torno de uma área central composta por mesas e cadeiras que permitiam a realização de trabalhos individuais ou em grupo. Esta organização do espaço era conducente a um ambiente educativo adequado, justamente porque “[d]efinir as áreas de interesse [-] é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 165). No entanto, importa sublinhar que a organização do espaço não deve ser estanque, mas flexível, por forma a permitir ao educador adequá-lo ao grupo de crianças e às atividades em curso:

O espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador(a) quer fazer chegar à criança. O educador(a) não se pode conformar com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torná-lo seu, projectar-se, fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se (Zabalza, 1992, pp. 235-236).

A área da casinha era uma das favoritas do grupo, pois nela tinham a possibilidade de representar ações quotidianas, desenvolvendo os jogos de faz de conta que são “[...] ocasiões estruturantes para o desenvolvimento das crianças. Potenciam o seu raciocínio, desenvolvem a comunicação e, particularmente, a linguagem, enriquecem o seu imaginário, a expressão e o domínio das suas emoções” (Costa, 2003, p. 340).

Para além das áreas de atividade, a sala tinha um quadro de presenças, um quadro de giz e um quadro com os aniversários de cada criança. No interior da sala encontrava-se, ainda, um espaço dedicado à arrumação dos pertences de cada criança e uma zona dedicada à higiene, contendo mobiliário adequado à altura e estatura das crianças. O

espaço da sala encontrava-se organizado de forma a permitir que as crianças fossem autónomas na sua utilização.

Projeto Pedagógico

O projeto pedagógico da sala foi elaborado tendo em conta o projeto geral da instituição e a legislação vigente. Este documento não contemplava nenhum tema em específico, dado que as atividades delineadas partiam das necessidades e das características das crianças, sendo valorizados os seus interesses e as suas capacidades individuais.

Este projeto tinha vários objetivos gerais definidos, a saber: estimular as capacidades da criança promovendo a sua formação e desenvolvimento, segurança e estabilidade; promover a integração da criança em grupos sociais variados; fomentar o desenvolvimento de capacidades de expressão, comunicação, observação, criatividade; incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva e proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades. Este projeto encontrava-se adequado ao contexto para o qual foi concebido, visando o desenvolvimento de várias capacidades e valores importantes a serem desenvolvidos pelas crianças.

No que concerne à avaliação, foram estabelecidas cinco formas de avaliação que se interligavam e complementavam: avaliação com a família, com as crianças, com a equipa pedagógica, avaliação realizada pelas crianças e realizada pela educadora de infância. Nesta sequência, importa recordar que “[a] avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (OCEPE, 2016, p. 16).

Projeto de Estágio

Durante a primeira semana de estágio, a educadora cooperante referiu que as maiores fragilidades do grupo se centravam nos domínios da matemática e do português. Assim, tornou-se pertinente desenvolver uma intervenção que explorasse o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. Nesta articulação, ao longo do estágio, foi desenvolvido o projeto *A descobrir, aprendemos*, que se conciliava com o projeto geral da instituição, com o projeto da sala e com o trabalho que a educadora cooperante se encontrava a desenvolver com o grupo.

Foram desenvolvidas diversas atividades que permitiram às crianças conhecer, explorar e aprender, num ambiente lúdico e rico em aprendizagens, já que uma das funções do Jardim de Infância é “[...] criar ambientes de aprendizagens ricos, em que as crianças

se possam desenvolver como seres de múltiplas facetas, construindo percepções e bases onde alicerçar aprendizagens” (Castro & Rodrigues, 2002, p. 12).

Transversalidade

O projeto de estágio delineado foi, desde logo, transversal a duas áreas, contudo, as outras áreas de conteúdo foram também integradas nas atividades propostas.

Uma das atividades desenvolvidas partiu da história *A Festa da Lili* (2017), de Beatrix Potter. Após a leitura, as crianças conversaram sobre a história que ouviram, sobre as personagens e sobre a importância que a música tinha para elas (Expressão e Comunicação- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), construíram instrumentos musicais (Expressão e Comunicação- Artes Visuais), realizaram pequenas improvisações musicais e classificaram os sons emitidos (Expressão e Comunicação- Música).

Outra atividade partiu da história *O Pedrito Salva o Dia!* (2017), em que, após as crianças fazerem o seu resumo (Expressão e Comunicação), realizaram um percurso de obstáculos, com diferentes exercícios (Expressão Motora).

Atividades

As atividades desenvolvidas, enquadradas já no projeto de investigação do relatório em apreço, exploraram obras da autora Beatrix Potter, nomeadamente da coleção *Peter Rabbit*, sendo utilizados os livros e o primeiro filme. Uma das atividades partiu do livro *O Pedrito Salva o Dia!* (2017) e permitiu às crianças desenvolver a sua linguagem oral e as suas capacidades de comunicação, algo fundamental nesta faixa do pré-escolar, dado que:

O jardim[-]de[-]infância pode ser determinante no desenvolvimento das capacidades comunicativas da criança, quer através da interação dual com o educador, enquanto conversa com a criança, quer na execução deliberada e sistemática de atividades específicas destinadas a promover aspetos centrais da comunicação verbal (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p. 35).

Uma outra atividade incidiu sobre o domínio da matemática, e partiu do filme *Peter Rabbit*, potenciando o desenvolvimento de capacidades de contagem, identificação de quantidades e interpretação de dados em tabelas, muito na linha do recomendado nas OCEPE (2016): “[n]o jardim de infância, a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (p. 74).

Exemplo de Duas Atividades Ilustrativas do Trabalho Realizado

Uma atividade realizada no decorrer da minha semana de intervenção individual foi a construção de um final diferente para a história *O Pedrito Salva o Dia!* (2017), de Beatrix Potter.

Para iniciar a atividade, mostrei o livro que iria ler nesse dia e explorei, com as crianças o que o título poderia sugerir e li a história. Procurei ser expressiva na leitura, recorrendo a diferentes entoações, lendo calma e pausadamente, mostrando as ilustrações às crianças. Neste sentido, importa assinalar que “a leitura deve ser lúdica, com variações de entoação e com destaque dos pormenores, de modo a que a criança crie expectativas e empatia com as personagens e apetência pelo livro” (Cunha, 2012, p. 213).

Posteriormente, questionei as crianças se tinham alguma personagem favorita e procurei que justificassem a razão dessa escolha, de forma a expressarem as suas ideias e preferências pessoais. Esta oportunidade de comunicação foi importante para que as crianças sentissem que a sua opinião era ouvida e valorizada, uma vez que “[a]s crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela[s]” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 27). Quando todas as crianças tiveram oportunidade de falar, expliquei o que seria feito de seguida, referindo que iriam desenhar um final diferente para a história que tinha lido. As crianças fizeram as suas representações e eu fui acompanhando o que se encontravam a fazer. Verifiquei que todas atribuíram finais diferentes ao da história original, sendo que cada criança apresentou o que tinha feito.

Tendo planificado a atividade e colocando-a em prática, considero que foi bem-sucedida, atingindo os objetivos propostos, tendo fomentado a atenção e motivação das crianças. Decidi partir de uma história para iniciar a atividade, por considerar que as histórias são recursos didáticos que permitem estimular a imaginação, a criatividade, o conhecimento do mundo e o prazer de ler. Ademais, a leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica (Mata, 2008, p. 78).

No entanto, afigura-se importante ressaltar que, apesar de a atividade ter sido bem-sucedida e os objetivos propostos terem sido atingidos, inicialmente, quando as crianças terminaram os seus finais e vieram mostrar-me, senti alguma dificuldade em gerir todo o grupo pois eram imensas crianças a querer mostrar tudo ao mesmo tempo. Para ultrapassar esta dificuldade, pedi às crianças que estavam sentadas para não se levantarem até as outras crianças estarem prontas. Às crianças que estavam de pé, pedi que formassem um comboio umas atrás das outras, aguardando a sua vez. Esta estratégia

resultou e assim já consegui acompanhar o trabalho de cada criança, e, com calma, ouvir e explorar as explicações dadas, fomentando momentos de atenção individualizada.

A segunda atividade a salientar partiu da exibição do filme *Peter Rabbit*. Dado que nem todas as crianças viram o filme, levei o livro *A Luta pela Horta* (2018), em que o filme é baseado, para que todas pudessem participar nas atividades realizadas. Após a leitura, pedi às crianças que já conheciam o filme para explicarem aos colegas o que se passou no mesmo, e expliquei que, seguidamente, iriam fazer um desenho sobre o filme e iriam preencher uma tabela. Mostrei-a às crianças e expliquei que existiam alguns espaços que não estavam preenchidos, pois seriam elas a preenchê-los, ao desenharem a sua própria imagem e identificando a sua personagem favorita. Após terminarem os desenhos, cada criança representou a sua imagem e colou na tabela, assinalando a sua personagem favorita do filme, justificando depois a sua escolha.

No final, estando a tabela preenchida, as crianças contaram o número de votos para cada personagem, identificaram a personagem favorita do grupo, a personagem em que menos crianças votaram e as personagens que não foram escolhidas. Esta atividade permitiu, assim, trabalhar a matemática num contexto que fez sentido para as crianças, o que motivou o seu interesse. De facto, “[p]articipando a[-]tivamente na sua aprendizagem, a criança constrói a sua própria compreensão e visão do mundo que a rodeia onde a matemática tem lugar nas práticas do quotidiano” (Moreira & Oliveira, 2003, p. 22).

Estratégias

Ao longo do projeto, foram delineadas diversas estratégias que objetivaram potenciar o processo de aprendizagem das crianças, porquanto é essencial o educador elencar estratégias o mais diversificadas possível, uma vez que “os [educadores e] professores eficazes [-] variam as estratégias de ensino e dão aos alunos diferentes opções de a[-]tividades de aprendizagem que podem ser utilizadas por forma a atingir obje[-]tivos de aprendizagem comuns” (Arends, 1995, p. 124). A planificação de atividades diversas que pudessem ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos foi uma das estratégias delineadas, de forma a promover o desenvolvimento de diferentes competências nas crianças.

Outra estratégia consistiu no desenvolvimento de atividades focadas nas diferentes áreas de conteúdo, com recurso à exploração por parte da criança. As atividades desenvolvidas procuraram que as crianças construíssem os seus conhecimentos através da sua ação direta, tendo liberdade para experimentar e explorar, porquanto, “[a] participação a[-]tiva das crianças em todas as fases do desenvolvimento das a[-]tividades

favorece o seu entusiasmo, dado que gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas a[-]ções”. (Martins et al, 2009, p. 21).

Ao longo do projeto, almejámos trazer para a prática educativa os saberes e as capacidades do grupo. Esta estratégia permitiu que, nas atividades propostas, as crianças tivessem uma voz ativa, mostrando os seus conhecimentos e interesses. Para isso, antes de planificarmos as atividades, procurámos observar e conhecer o grupo de crianças e as suas características, visto que o adulto, ao observar e escutar a criança, tem a possibilidade de aprender mais sobre ela, conhecendo-a melhor, conseguindo, porquanto, assegurar que responde às suas necessidades e interesses (Parente, 2012). A ação pedagógica não se focou apenas nas atividades orientadas, expandindo-se, também, para a rotina diária. Em momentos de espera ou em brincadeiras no espaço exterior, foram dinamizados jogos, danças e canções, momentos esses permitiram enriquecer a relação criada com as crianças e incentivar interações entre elas.

Avaliação

Após a análise dos instrumentos de avaliação, foi possível perceber que os objetivos propostos foram atingidos. De forma gradual, nas atividades propostas e nos diversos jogos e momentos de brincadeira dinamizados, o meu par de estágio e eu conseguimos proporcionar momentos de comunicação e interação entre criança-criança e adulto-criança, promovemos a linguagem oral das crianças e percebemos que, embora tivessem ideias diferentes, elas ouviam-se umas às outras, aceitando e respeitando as diversas opiniões. Procurámos, também, que, quando apresentassem as suas ideias, as crianças as justificassem, pois é fundamental que assumam as suas opiniões pessoais, conseguindo apresentá-las e defendê-las. A matemática foi também inserida no dia a dia das crianças, o que permitiu a exploração lúdica e próxima do contexto em que as crianças estavam inseridas. Para complementar estes elementos de avaliação, na última semana de estágio, as crianças participaram num jogo de tabuleiro em que responderam a questões sobre temáticas trabalhadas ao longo do estágio. Ao jogarem, as crianças tiveram a oportunidade de mostrar os seus conhecimentos e de estabelecer interações sociais com os seus colegas de equipa, dado que “ao jogar com outros, a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização (individual, a pares, em equipas, tais como jogos de perseguição, de precisão, de imitação, etc.) [...]” (OCEPE, 2016, p. 45).

Reflexão Sintética do Estágio

O estágio em contexto de Jardim de Infância foi desafiante e muito enriquecedor. Foi um estágio desafiante pois, durante as três últimas semanas, o meu par de estágio e eu não tivemos uma educadora responsável pela sala, uma vez que, por motivos de doença, não conseguiu estar presente e acompanhar o trabalho desenvolvido. O facto de continuarmos o trabalho sem a educadora da sala, apesar de ter sido difícil, revelou-se uma grande oportunidade de crescimento.

Ao longo do estágio, consegui ter muito contacto com o grupo, ultrapassar obstáculos e desafios surgidos na prática. Compreendi que era importante continuar a trabalhar com as crianças, a fazer atividades, a ajudá-las a saber mais, pois sentiam a falta da educadora cooperante.

Em relação às atividades que implementei, fiquei satisfeita com a forma como decorreram. Inicialmente, sentia-me preocupada com as atividades que planificava, pois podiam não corresponder aos interesses das crianças, mas verifiquei que participaram muito bem nelas e gostaram imenso dos livros e do filme.

Todo o estágio foi um processo de construção de conhecimento e de desenvolvimento de novas aprendizagens. Percebi que o educador de infância é muito mais do que alguém que transmite conhecimentos às crianças, é um adulto que as ajuda a crescer, que as ajuda a ultrapassar os obstáculos, que está lá quando elas mais precisam, que lhes alarga a visão do mundo. Penso que o meu par de estágio e eu, durante as semanas em que contactámos com as crianças, conseguimos ajudá-las a descobrir novas ideias, novas brincadeiras, novas formas de pensar, promovendo momentos de diversão e alegria, ajudando-as a ultrapassar a ausência da educadora.

(Auto)avaliação do Percurso de Aprendizagem

Em relação ao meu percurso de aprendizagem, considero que fui crescendo e evoluindo de forma gradual. Inicialmente, quando tive conhecimento de que a educadora cooperante provavelmente não voltaria à sala, fiquei muito preocupada. Além da preocupação com a educadora, fiquei apreensiva com a questão da avaliação e com a dinâmica que se iria estabelecer na sala a partir daí. Contudo, essas dificuldades foram ultrapassadas, e, mesmo sem a educadora cooperante, continuei a desenvolver as atividades planificadas, que considero que foram bem-sucedidas, sendo atingidos os objetivos propostos. Neste processo, foi importante refletir sobre o decorrer dos dias e também sobre a minha atuação no contexto, de forma a compreender os aspetos que seriam passíveis de ser melhorados porque partilho da opinião que “[...] a reflexividade

propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de aprender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz” (Júnior, 2010, p. 581).

Definição da Questão de Pesquisa

Neste estágio foi consolidado o tema de pesquisa, sendo iniciado o trabalho em torno das histórias e do primeiro filme da série *Peter Rabbit*, de Beatrix Potter. Como já foi mencionado anteriormente, o tema da pesquisa partiu da vontade em introduzir as histórias e o audiovisual nas salas, aprofundando as suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem, interligando ambos os recursos de forma planeada e articulada entre si.

O interesse pela série *Peter Rabbit* partiu de um contacto inicial que tive com os livros direcionados para o Pré-Escolar, que me despertaram interesse em explorar esta coleção. Considerei que as histórias, ao abordarem de forma divertida e clara várias aventuras de um pequeno coelho e dos seus amigos, iriam permitir que as crianças se identificassem com as personagens e com as situações vivenciadas por elas, possibilitando que, através das histórias, fossem explorados diferentes conteúdos. Além disso, achei as ilustrações dos livros muito cativantes, o que aumentou ainda mais a minha vontade em levar essas histórias para os diferentes contextos de estágio. Verifiquei que esta coleção incluía livros direcionados para as diferentes faixas etárias, o que permitiu que fossem explorados em diferentes contextos.

A integração da componente audiovisual foi feita com recurso ao filme *Peter Rabbit*, contudo, foi a série televisiva que me inspirou. Ao ver as personagens das histórias a ganhar vida, achei que era muito interessante também as crianças terem esta oportunidade, pois, desta forma, conseguiriam ter uma nova perspetiva acerca das personagens e das suas vivências. Esta experiência, conjugada com a vontade já cimentada em conhecer as potencialidades dos recursos audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem, levou-me a introduzir o filme *Peter Rabbit* no presente estudo, por ser um recurso que se adequava às diferentes faixas etárias das crianças. Partindo da minha experiência com estes recursos, achei pertinente perceber se estes se podiam articular e complementar no processo de ensino e aprendizagem, ou se algum deles se destacava face ao outro, ao nível das aprendizagens ocasionadas. Por essa razão, explorei tanto as histórias como o filme, e realizei, também, entrevistas às crianças.

1.3. Contextos de Estágio e Práticas de Ensino em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Os estágios em contexto de 1.º CEB foram desenvolvidos com alunos da mesma instituição, localizada no concelho do Cartaxo. O primeiro estágio neste contexto decorreu

com uma turma de 2.º ano de escolaridade, nas instalações físicas da escola. O segundo estágio foi desenvolvido com uma turma de 3.º ano de escolaridade, mas, devido ao encerramento das instalações, em virtude da pandemia por COVID-19., decorreu em ensino remoto de emergência. Seguidamente, é apresentada uma breve caracterização do contexto socioeducativo dos estágios em 1.º CEB.

Tabela 2 – Caracterização do Contexto Socioeducativo dos Estágios em 1.º CEB

	2.º e 3.º ano de escolaridade
História	Agrupamento constituído em julho de 2012.
Dimensão jurídica	Instituição pública, tutelada pelo Estado.
Dimensão organizacional	Escola administrada por um Agrupamento. Coordenação da escola assegurada por um diretor.

Contexto de Estágio 1.º CEB - 2.º ano de escolaridade

O primeiro estágio realizado na valência de 1.º CEB decorreu de 19 de novembro de 2020 a 17 de janeiro de 2021, com uma turma de 2.º ano de escolaridade.

Caracterização do Grupo

A turma do 2.º ano de escolaridade era constituída por 24 alunos, 13 rapazes e 11 raparigas, sendo que um dos alunos havia chegado recentemente do Dubai e apenas falava inglês. Na turma, três dos alunos frequentavam o 1.º ano de escolaridade, tendo apoio educativo na área do português.

Os alunos eram participativos e interessados, revelando muito entusiasmo e vontade em participar em atividades que envolvessem jogos. Nas atividades propostas, a turma empenhava-se e procurava aprender mais, manifestando curiosidade sobre o que era proposto. Era notório que a turma tinha diferentes ritmos de aprendizagem, dado que alguns alunos consolidavam rapidamente os conteúdos e revelavam muita facilidade em aprender e outros alunos revelavam maior dificuldade na compreensão e consolidação dos conteúdos. Apesar destas dificuldades, a maioria dos alunos esforçava-se para ultrapassar as dificuldades surgidas.

As maiores fragilidades dos alunos centravam-se na dificuldade em aguardar pela sua vez para falar e no trabalho em grupo, que é uma metodologia de trabalho fundamental,

dado que “[...] apela à constante renegociação de estratégias e procura de consensos, com o consequente reforço da expressão verbal, da fundamentação, da compreensão, da cooperação e da solidariedade” (Almeida et al, 2001, p. 135). Apesar de mostrarem vontade em realizar trabalhos em grupo, os alunos só queriam fazê-lo com colegas que eram seus amigos, revelando preferências pessoais entre colegas. Para ultrapassar esta questão, o meu par de estágio e eu explicámos que, por vezes, temos que trabalhar com pessoas com que não temos tanta afinidade, e, que, mesmo não sendo com os seus amigos, até se podiam dar bem e conseguir fazer o trabalho juntos. Além do mais, quando formávamos grupos de trabalho, organizávamos estrategicamente os alunos, para que pudessem trabalhar com todos os colegas.

Projeto Educativo

O projeto educativo de uma escola é um documento de gestão pedagógica que é formulado com a intervenção da comunidade educativa. Este documento define a identidade da escola, articulando-se com a legislação em vigor, e as características específicas do contexto, sendo assim um documento orientador da ação educativa (Costa, 1992).

A escola cumpria o projeto educativo do agrupamento, que tinha como principais objetivos garantir a formação global dos alunos, assegurando as condições necessárias para lhes dar a possibilidade de desenvolver as suas capacidades e aptidões. Para além disso, preconizava a construção e adequação do currículo, sendo promovida a articulação e sequencialidade dos conteúdos, objetivando que os alunos desenvolvessem diversas competências, promovendo aprendizagens significativas.

Caracterização do Ambiente Educativo

O primeiro estágio em contexto de 1.º CEB foi realizado, como mencionado anteriormente, numa sala de 2.º ano de escolaridade, com uma turma de 24 alunos. A sala situava-se no 1.º andar da escola, apresentando-se como um espaço amplo, que permitia que fossem realizadas, sempre que necessário, reformulações ao nível da organização do espaço. No início do período de estágio, as mesas estavam dispostas de forma a que os alunos estivessem organizados pelo espaço individualmente, em pares ou em grupos de quatro alunos. No entanto, devido à realização de uma ficha de avaliação, os alunos foram organizados em pares, permanecendo assim até ao final do estágio. A meu ver, ambas as organizações resultavam com a turma, apesar de considerar que a organização dos alunos em pares era mais benéfica para eles, pois desta forma estavam mais atentos, dado que não tinham tanta tendência para conversar. Pensar sobre a forma de organização do ambiente educativo é fundamental, uma vez que “[o] ambiente é um educador à disposição

tanto da criança, como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (Zabalza, 1991, p. 19).

A sala incluía, também, um computador, dois quadros (um branco e um interativo com projetor), e quatro armários com materiais de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Nas paredes, para além de trabalhos expostos, encontravam-se diversos cartazes sobre diversos conteúdos, aos quais os alunos tinham oportunidade de recorrer sempre que tinham dúvidas.

Durante a intervenção que o meu par de estágio e eu desenvolvemos, a organização espacial das mesas sala sofreu algumas alterações, sendo da maior importância que haja flexibilidade na organização do espaço, por forma a adequá-lo às características do grupo/turma e aos propósitos do professor.

Projeto de Estágio

Durante o período de observação do contexto educativo, o meu par de estágio e eu verificámos que a professora cooperante regia a sua prática de intervenção pela utilização do manual, sendo este o principal elemento de todo o trabalho desenvolvido. O manual escolar é uma ferramenta de grande utilidade, definido, pelo Decreto-Lei n.º 216/2000, como

o instrumento de trabalho individual, constituído por um livro em um ou mais volumes, que contribua para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento da capacidade e das atitudes definidas pelos objetivos dos programas curriculares em vigor para cada disciplina, contendo a informação básica necessária às exigências das rubricas programáticas.

Supletivamente, o manual poderá conter elementos para o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efetuada (artigo 1.º, alínea c).

No entanto, afigura-se igualmente importante diversificar os recursos usados em aula; no caso desta turma, os alunos ficavam, por vezes, um pouco desmotivados, perguntando se não podiam fazer outras atividades que não fossem apenas as fichas do manual. Perante este comportamento, pareceu-nos adequado desenvolver um projeto que promovesse o papel ativo das crianças nas aulas e a sua motivação para a aprendizagem, surgindo o projeto *Com uma aprendizagem ativa, gosto mais de aprender*. Este projeto pretendeu conciliar a utilização do manual com a realização de atividades direcionadas para a exploração de conteúdos ou para o alargamento de conhecimentos, uma vez que,

“[q]uando as crianças estão interessadas nalguma coisa, é mais provável que aprendam algo novo e que permaneçam interessadas no que estão a fazer” (Brickman & Taylor, 1996, p. 12). Para além disso, este projeto procurou, ainda, desenvolver nos alunos valores de trabalho em equipa, respeito pelo Outro e competências de cooperação e colaboração, que identificámos como uma fragilidade demonstrada pela turma.

Transversalidade

No decorrer do estágio, o projeto implementado procurou desenvolver todas as áreas curriculares de uma forma articulada entre si. Como fator acrescido de motivação para os alunos, apostou-se, amiúde, numa abordagem transversal, sendo que “[a] transversalidade pode ser entendida como uma forma de organizar e gerir o currículo em torno de competências e saberes multidisciplinares, centrados em proje[-]tos que atravessam várias áreas curriculares, exigindo o contributo de equipas docentes” (Marques, 2007, p. 1).

Por exemplo, a partir da exploração de um texto sobre a vida de uma sereia no mar, na área do Português, foi feita uma abordagem sobre os elementos presentes no fundo do mar, através da visualização de um vídeo (TIC e Estudo do Meio). Partindo desse vídeo, que mostrava um oceano limpo, foi debatido o impacto da poluição nos oceanos (Estudo do Meio e Português).

Outra atividade partiu da temática das sequências e regularidades, conteúdo da área curricular de Matemática. Para explorar o conteúdo, cada aluno construiu um colar de contas (Expressão e Educação Plástica) e formou uma sequência, que registou e apresentou aos colegas (Português e Matemática).

Atividades

As atividades desenvolvidas ao longo do projeto ambicionavam motivar os alunos para a aprendizagem, desenvolvendo diferentes competências, visto que “[n]este nível de ensino, em particular, o professor deve ter uma preocupação acrescida em desenvolver atividades integradoras capazes de criar condições que incrementem a atividade do aluno e promovam o seu desenvolvimento pessoal e social” (Pereira, Cardoso & Rocha, 2015, p. 232).

As atividades realizadas sobre a obra *A História do Pedrito Coelho* (2015) e sobre o filme *Peter Rabbit* (2018) foram realizadas a pares e em pequenos grupos, sendo que os alunos tiveram a oportunidade de interagir com os colegas no decorrer do trabalho. Para a

participação do aluno que falava inglês nas atividades, houve o cuidado de disponibilizar a obra em inglês (*The Tale of Peter Rabbit*) e o filme também nesse idioma.

Exemplo de Duas Atividades Ilustrativas do Trabalho Realizado

A primeira atividade que destaco partiu da obra *A História do Pedrito Coelho* (2015), em que, após a apresentar aos alunos, procedi à sua leitura, que foi complementada com recurso a um guarda-chuva, no qual foram coladas as imagens correspondentes à parte da história que estava a ser lida. Esta foi uma estratégia que utilizei não só para trazer uma nova forma de contar histórias à sala, como também para captar a atenção dos alunos. Devido às suas potencialidades, “[...] o livro aparece-nos como um magnífico instrumento de permanente formação intelectual, moral, afetiva e estética do leitor, ao mesmo tempo que aumenta a sua experiência e desenvolve a sua capacidade de compreensão e de expressão” (Sobrinho, 2000, p. 31).

Após a leitura, propus que, em grupos de trabalho, os alunos recontassem a história, sendo que começaram por discutir que partes da história queriam incluir no reconto e distribuíram tarefas. Para além da escrita do reconto, realizaram a sua ilustração. Esta foi uma atividade muito completa, visto que, no reconto, os alunos devem “[...] apropriar-se de recursos linguísticos que permitam assegurar a referência nominal, usar mecanismos de coerência temporal, expressar a forma de realização das a[-]ções, estabelecer relações coesivas entre elementos do texto, ao nível frásico e interfrásico” (Costa, Vasconcelos, & Sousa, 2010, p. 113). Esta atividade atingiu os objetivos propostos, em que, para além do estímulo à expressão escrita e plástica, se estimulou, ainda, o desenvolvimento de competências importantes do trabalho em grupo. A atividade exigiu diálogo, comunicação, negociação (de quem ficava com cada parte da história), cedência (quando mais que um aluno queria a mesma parte da história) e cooperação.

A segunda atividade partiu do filme *Peter Rabbit*, em que, após a sua visualização, os alunos realizaram o seu reconto, tendo como recurso uma aplicação direcionada para a construção de livros digitais.

Ao longo da atividade, os alunos estiveram organizados a pares, sendo que acompanhei o trabalho que desenvolveram. Antes de iniciarem o preenchimento da página digital do livro, expliquei os principais comandos e depois deixei os alunos experimentarem livremente a aplicação. Num momento posterior, já iniciaram a ilustração da página, escolhendo os cenários, as imagens, as personagens, procedendo, de seguida, à redação do texto. Quando estava finalizado, mostrei o livro completo, sendo este um momento em que os alunos ficaram muito entusiasmados, pois, para além de identificarem a parte do filme que representaram, ficaram a conhecer as outras páginas do livro digital.

Ao refletir sobre o decorrer da atividade, considero que os objetivos propostos foram atingidos, tendo correspondido também aos interesses dos alunos, ao que não foi alheia a inclusão de recursos digitais. De facto,

[a] integração das TIC possibilita a criação e atualização de espaços de trabalho no processo ensino/aprendizagem, espaços de entretenimento e também de desenvolvimento para iniciativas que podem ser inovadoras e criativas. (Gil & Farinha, 2014, p. 928).

Por ser uma atividade que mobilizou o uso do computador, os alunos ficaram logo entusiasmados e, para além disso, referiram que acharam interessante fazer o reconto de uma forma diferente. Apesar de alguns alunos, inicialmente, revelarem dificuldades em partilhar a tarefa de estar no computador, conseguiram dar essa possibilidade ao seu par, construindo, em parceria, a página do livro.

Estratégias

Ao longo do projeto, foram definidas diversas estratégias com a finalidade de potenciar o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

A primeira estratégia delineada foi a utilização e valorização do jogo, da brincadeira e da exploração como elementos presentes no processo de ensino e aprendizagem. Nestes momentos, o meu par de estágio e eu tivemos o cuidado de adaptar os jogos a todos os alunos, para que todos pudessem participar.

A segunda estratégia correspondeu à realização de atividades em que os alunos assumiam um papel ativo, podendo explorar, dar a sua opinião, construir e participar no que era proposto. Estas atividades permitiram complementar o uso do manual, consolidando os conteúdos ou alargando o conhecimento dos alunos sobre os temas abordados.

A terceira estratégia focou-se na realização de propostas de trabalho com diferentes formas de organização. Ao longo do projeto, propusemos que os alunos realizassem tarefas individualmente, a pares e em pequenos grupos, de forma a contactarem com diferentes formas de trabalho.

Avaliação

É importante, neste segmento, recordar que “[u]m ensino eficaz e de qualidade é aquele que oferece uma ajuda contingente, sustentada e ajustada aos alunos durante o processo de aprendizagem” (Albuquerque, 2010, p. 58), sendo este um princípio que, durante o estágio, o meu par de estágio e eu procurámos seguir, adaptando a nossa prática às especificidades do contexto em que nos encontrávamos inseridas.

Como instrumentos de avaliação, foram utilizadas grelhas de verificação, registos escritos e diálogo com os alunos, de forma a compreendermos a sua perspetiva sobre as dificuldades sentidas e as potencialidades identificadas ao longo dos dias.

Refletindo sobre a consecução dos objetivos definidos para o projeto, após análise de todos os dados de avaliação recolhidos, o meu par de estágio e eu considerámos que foram alcançados com elevado grau de sucesso. Ao longo das semanas de estágio, propusemos diferentes atividades, com recurso a diferentes estratégias, que captaram a atenção e incrementaram a motivação dos alunos. Procurámos ser mediadoras no processo de aprendizagem, atribuindo aos alunos um papel ativo no seu processo de construção de conhecimento, o que favoreceu a sua motivação e o seu interesse.

Para além dos conhecimentos a nível de conteúdos, os alunos tiveram vários momentos para explorar as suas competências de trabalho em grupo, o que se revelou um processo muito enriquecedor. Inicialmente, quando os colegas de grupo não eram os que desejavam, alguns alunos ficavam aborrecidos, não querendo participar nas atividades, contudo, este comportamento foi sendo modificado, e os alunos começaram a aceitar melhor o facto de trabalharem com outros colegas diferentes dos seus amigos, mostrando interesse em fazê-lo.

Reflexão Sintética do Estágio

Ao refletir sobre o decorrer do estágio, considero que trilhei um percurso evolutivo, em que fui adquirindo maior confiança nas minhas capacidades, tendo melhorado o meu desempenho ao longo do tempo.

Neste estágio tive a possibilidade de me desafiar a mim própria, às minhas competências e de ultrapassar barreiras e dificuldades. Inicialmente, tinha receio de não conseguir corresponder aos interesses das crianças ou de não conseguir gerir o grupo, contudo, esses receios foram sendo ultrapassados à medida que ia contactando com a turma.

Apesar de, nos primeiros dias, sentir alguma dificuldade em conseguir responder às necessidades de todas as crianças, sendo esse o meu maior desafio, considero que consegui melhorar o meu apoio, dando uma atenção mais individualizada a cada criança.

Para além dos aspetos anteriormente mencionados, ao longo do estágio emergiu a necessidade de realizar uma prática pedagógica mais diferenciada para alguns alunos da turma, de forma a corresponder às suas dificuldades e dúvidas. Por isso, recorri a diferentes materiais ou diferentes estratégias para explorar os conteúdos e torná-los mais acessíveis para compreensão. De facto, é importante que a prática do professor tenha em

atenção os diferentes ritmos de aprendizagem, sendo promovida uma diferenciação pedagógica que corresponde à

prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de cada aluno em particular ou de um pequeno grupo de alunos, ao invés de um modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos tivessem características semelhantes (Tomlinson & Allan, 2002, p. 14).

Neste processo, e durante a minha prática, procurei sempre que o aluno que falava inglês pudesse participar. Este foi outro desafio, dado que não domino proficientemente a língua inglesa e, por essa razão, por vezes tinha dificuldade em comunicar com ele. No entanto, essa dificuldade fez-me procurar estratégias para comunicar eficazmente com ele.

Tal como nos estágios anteriores, estabeleci interações muito positivas com as crianças, o que permitiu que o processo de ensino e aprendizagem ocorresse num ambiente favorável, uma vez que “[a] interação estabelecida entre o professor e o aluno [,] motiva-o a desenvolver esforços e a superar-se a si próprio [,] de modo a poder alcançar as metas anteriormente definidas e a adquirir competências” (Casanova, 2015, p. 1).

(Auto)avaliação) do percurso de aprendizagem

Em relação ao meu percurso de aprendizagem, foi um estágio que me permitiu enriquecer a minha experiência enquanto futura profissional.

Na minha primeira semana de intervenção, as primeiras propostas que fiz à turma, apesar de irem ao encontro dos seus interesses e necessidades, deixaram-me a mim, enquanto professora estagiária, na minha zona de conforto. No entanto, ao trabalhar com a turma, senti vontade em fazer propostas diversificadas, mesmo que pudessem causar maior agitação na sala, pois considerei que era importante arriscar e oferecer diferentes oportunidades de aprendizagem.

Inicialmente, causava-me alguma preocupação o facto de não conseguir abordar tudo o que tinha planificado para um determinado dia; não obstante, compreendi que a planificação nem sempre é rigorosamente cumprida. Caso não seja possível abordar determinado assunto como estava planificado, é possível fazê-lo num outro dia, e foi importante adquirir esta noção de flexibilidade do currículo.

Neste sentido, este estágio propiciou a oportunidade de alargar as minhas competências e os meus conhecimentos, permitindo-me adquirir maior confiança na minha atuação com o decorrer das semanas de estágio, revelando-se uma oportunidade fundamental para conhecer e atuar em contexto de 1.º ciclo.

Definição da Questão de Pesquisa

Neste estágio dei continuidade à investigação, propondo a realização do reconto da obra *A História do Pedrito Coelho* (2015).

Em relação ao filme, propus a realização de um reconto digital com as partes principais da película, sendo uma atividade que se revelou muito completa e interessante para os alunos. Esta atividade ocasionou o contacto com a escrita num suporte diferente (o computador), estimulou a atenção, a memória e o sentido crítico dos alunos, promovendo, igualmente, o trabalho cooperativo, a negociação e o debate entre crianças. Além do mais, os alunos apreciaram um recurso muito apelativo, com facilidade de utilização, que possibilitou a criação do livro digital. Para complementar as atividades, tive a possibilidade de entrevistar as crianças, de forma a recolher os seus pareceres pessoais relativamente ao livro e ao filme, para poder interpretar os dados e integrá-los no meu estudo.

Contexto de Estágio 1.º CEB- 3.º ano de escolaridade

O segundo estágio em contexto de 1.º CEB decorreu em formato de ensino remoto de emergência, com uma turma de 3.º ano de escolaridade, entre 4 de maio e 9 de junho de 2020.

Caracterização do Grupo

Dado que o estágio decorreu em ensino remoto de emergência, o meu par de estágio e eu não tivemos a possibilidade de observar e interagir pessoalmente com os alunos. Contudo, ao longo das sessões, conseguimos conhecê-los melhor e ter maior perceção das características da turma que era constituída por 26 alunos, 13 rapazes e 13 raparigas. Os alunos mostravam-se dispostos a aprender e a realizar atividades, sendo ativos na sua participação ao longo das sessões, procurando ajudar-se entre si.

As atividades da área de educação e expressão plástica eram as favoritas do grupo, pois podiam desenvolver a sua criatividade e imaginação e expressar os seus gostos e preferências. De facto, esta área favorece “[...] a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos. Não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança” (Sousa, 2003, p. 160). Os alunos revelavam também interesse em realizar jogos digitais, porque lhes permitia responder a questões e perceber, de imediato, se a resposta estava correta ou incorreta, obtendo, assim, um *feedback* rápido do seu trabalho. Este *feedback* redundava num meio para motivar os alunos, dado que lhes transmite

a percepção de que o trabalho que realizam está correto ou incorreto, o que é fundamental, já que a falta de motivação dos alunos pode gerar indisciplina, o que poderá conduzir ao insucesso escolar (Cardoso, 2013).

As crianças procuravam ultrapassar as suas dificuldades, não tendo receio em admitir que não sabiam responder a determinada questão ou que tinham feito algum exercício incorreto. Este aspeto, a meu ver, era fundamental, pois possibilitava que a professora cooperante, ou o meu par de estágio ou eu, conhecêssemos as dúvidas e dificuldades das crianças, de forma a podermos ajudá-las. Considero que a boa relação que a professora cooperante tinha com as crianças possibilitava que elas não se sentissem inibidas em apresentar as suas dificuldades, pois o erro não era visto como algo errado ou penalizante, era sim encarado como elemento natural no processo de aprendizagem.

Ambiente Educativo

O último estágio realizado no âmbito do mestrado decorreu em formato de ensino remoto de emergência, que se concretiza como um modelo educacional que possibilita que o processo de ensino e aprendizagem ocorra sem barreiras espaciais ou temporais (Lima & Capitão, 2003). No estágio, devido à impossibilidade de atividade presencial, as aulas decorriam através da aplicação *Microsoft Teams*, de forma síncrona e assíncrona entre alunos, professora e estagiárias. A aplicação encontrava-se dividida em equipas, de acordo com as áreas curriculares, onde eram partilhados, pela professora ou pelas estagiárias, recursos para apoiar o processo de ensino e aprendizagem ou os trabalhos realizados pelos alunos.

Diariamente decorriam sessões síncronas, com a duração de 40 minutos cada, que estavam agendadas no calendário para que os alunos tivessem conhecimento e pudessem entrar nas sessões. Caso algum aluno faltasse e não apresentasse justificação para a sua ausência, era registada a falta. Durante estas sessões, os alunos tinham a câmara ligada, podendo, também, utilizar o microfone, conseguindo intervir e participar no processo de ensino e aprendizagem.

Para além das sessões, os alunos deviam acompanhar as aulas do estudo em casa, transmitidas no canal televisivo, e, sempre que se revelava pertinente, os conteúdos explorados nas sessões síncronas eram articulados com os das sessões televisivas.

Projeto de Estágio

O projeto de estágio desenvolvido partiu de uma conversa com a professora cooperante, que referiu que raramente utilizava recursos educativos digitais com a turma, por não ter grande à vontade na sua utilização. Contudo, considerava que, especialmente neste novo cenário de aprendizagem, podiam ser muito úteis e atrativos para as crianças.

Por essa razão, e dado que o meu par de estágio e eu concordámos que a integração de recursos educativos digitais no processo de ensino e aprendizagem poderia ser uma mais-valia, foi desenvolvido o projeto *Com recursos educativos digitais, aprendemos sempre mais!*. Este projeto procurou promover o contacto com recursos educativos digitais; diversificar o processo de ensino e aprendizagem com a exploração de diferentes recursos e motivar os alunos para a aprendizagem, tanto mais que “[o]s professores e educadores precisam de meios e de recursos de qualidade que os ajudem a satisfazer as necessidades de ensino, de avaliação e de desenvolvimento profissional, num mundo tecnologicamente cada vez mais avançado e complexo (Ferreira *et al.*, 2010, p .26).

Transversalidade

Neste estágio, o meu par de estágio e eu procurámos ter o cuidado de desenvolver atividades transversais às diferentes áreas curriculares. Apesar de revelarmos alguma dificuldade em fazê-lo, devido às limitações que o ensino remoto de emergência implica, conseguimos proporcionar esta experiência aos alunos, construindo momentos de aprendizagem diversificados.

Uma das atividades realizadas articulou as áreas de Português e de Matemática. A partir da exploração do conteúdo da carta, e da elaboração de uma carta conjunta (Português), foi pedido que os alunos selecionassem um destinatário para escreverem, individualmente, uma carta, sendo criado um gráfico de barras com o nome e número dos destinatários escolhidos, sendo recordados os conceitos de média, moda e mediana (Matemática).

Outra atividade desenvolvida articulou as áreas de Matemática e de Educação e Expressão Plástica. Partindo da abordagem aos sólidos geométricos e às suas características (Matemática), os alunos construíram alguns sólidos geométricos com recurso a palitos e plasticina (Expressão e Educação Plástica).

Atividades

Neste estágio, não houve a possibilidade de dar a conhecer, aos alunos, o filme *Peter Rabbit*, pelo que apenas conseguimos explorar o conto *O Pedrito Coelho*. Assim, e dada a impossibilidade de apresentar duas atividades relacionadas com a série *Peter Rabbit*, selecionei uma atividade feita a partir do conto anteriormente mencionado e outra atividade incidente na temática da Banda Desenhada.

Exemplo de Duas Atividades Ilustrativas do Trabalho Realizado

A primeira atividade que destaco partiu do conto do Pedrito Coelho, consistindo num desenho-ditado. Para esta atividade, comecei por explicar aos alunos o que iria ser feito e quais os materiais necessários. Quando todos os alunos estavam prontos, apresentei uma breve caracterização da obra que iria ler, explicando que os alunos iriam desenhar, sem ver as ilustrações, o que era lido.

Ao longo da atividade, fui lendo a história, fazendo as paragens necessárias para os alunos desenharem. Inicialmente, os alunos mostraram ter dificuldade em respeitar o ritmo de desenho uns dos outros. Perante esta situação, e dado que estavam a desenhar a lápis, solicitei que, enquanto aguardavam pelos colegas, comessem a pintar as ilustrações. Esta foi uma estratégia que permitiu manter os alunos entusiasmados e concentrados na atividade e que possibilitou uma resposta adequada a uma necessidade surgida no momento.

Para complementar esta atividade, criei um livro digital com ilustrações originais da história, na aplicação *StoryJumper*. Selecionei esta aplicação pois considerei que se adequava ao que eu pretendia elaborar, na medida em que permite a escrita de texto em diferentes cores e em diferentes caixas de texto, possibilita a utilização de imagens/cenários da aplicação ou imagens exteriores, e é de fácil utilização, correspondendo ao que eu pretendia. Além deste livro, elaborei um pequeno questionário, na aplicação *Wordwall*, de forma a identificar dúvidas e a consolidar os conhecimentos acerca da história. Considerei esta ferramenta muito completa, pois permite criar questionários em diferentes modelos, com várias opções de resposta ou com ajuda às questões colocadas, dando-me a possibilidade de selecionar o que mais se adequava ao que eu pretendia apresentar, de forma atrativa e interessante.

Esta atividade correspondeu ao interesse dos alunos, o que favoreceu a sua motivação e empenho. Conseguiu-se, também, atingir os objetivos propostos, sendo uma atividade muito bem recebida pelo grupo.

Se tivesse a possibilidade de desenvolver a atividade presencialmente, acho que a realizaria da mesma forma que fiz neste contexto, pois pretendia causar o efeito surpresa nos alunos, ao verem as ilustrações originais do livro. Ainda assim, alargava a ação dos mesmos e propunha a realização de uma atividade complementar: um exercício de educação e expressão dramática, em que os alunos davam vida à história e representavam aquilo que para eles fora mais cativante.

A segunda atividade incidiu sobre o conteúdo da banda desenhada, cuja abordagem seria feita também nas aulas televisivas do estudo em casa.

Para iniciar a abordagem, projetei um *PowerPoint* que tinha criado, questionando os alunos se, através da observação do primeiro *slide*, conseguiam perceber o que iria ser falado naquela sessão. Após ouvir as ideias iniciais dos alunos, dei continuidade à apresentação do *PowerPoint*, pedindo sempre que os alunos participassem e interagissem. Por fim, após terem sido exploradas as características da banda desenhada, mostrei uma criada por mim na aplicação *Pixton* e lancei o desafio de, em conjunto, criarmos uma banda desenhada nesse mesmo programa. Os alunos aceitaram alegremente o desafio, pelo que mostrei os *layouts* de banda desenhada que tinha criado, para os alunos completarem e criarem uma história. Os alunos foram ditando o que queriam que escrevesse, e, por fim, foi criada a história.

Considero que esta atividade conseguiu atingir os objetivos delineados e, mesmo não sendo os alunos, no momento da sessão, a criarem os cenários da banda desenhada, mostraram-se, não obstante, entusiasmados e desafiados com a proposta. Dado que todos os alunos tiveram a possibilidade de contribuir para a banda desenhada, surgiram opiniões diferentes, o que levou os alunos a debater com os colegas as suas ideias, de forma a decidirem como o enredo se iria desenrolar. Nestes momentos, eu fui a mediadora, dando a possibilidade de todas as crianças falarem e debaterem.

No final, e através do trabalho em equipa, foi possível construir uma banda desenhada em que todos os alunos participaram e se sentiram integrados no trabalho desenvolvido.

Se fosse realizar a atividade presencialmente, daria aos alunos a possibilidade de serem eles a construir as vinhetas como gostariam e poderia propor a construção do trabalho em grupo, devido às suas potencialidades. Realço que, caso fosse possível e pertinente, proporcionaria aos alunos o contacto com a aplicação digital *Pixton*, pois é uma aplicação de fácil acesso e utilização, e que iria igualmente despertar o seu interesse. Além do mais, incentivava o contacto com o computador, o qual,

quando devidamente integrado no ambiente de aprendizagem, permite, através da resolução de problemas, adquirir conhecimento, competências e incentiva a criatividade e imaginação. Além disso, serve como um catalisador para a interação social, promovendo a comunicação entre as crianças para partilhar observações e descobertas e mesmo para ultrapassar dificuldades (Ribeiro, 2018, p. 10).

Estratégias

Para serem atingidos os objetivos delineados para o projeto, foram definidas estratégias que possibilitaram a resposta às necessidades emergentes no contexto de ensino. Uma das estratégias consistiu na valorização da comunicação com o grupo. Antes de as aulas começarem, o meu par de estágio e eu acedíamos às sessões síncronas mais cedo, de forma a termos tempo para conhecer e interagir com as crianças. Esta foi uma estratégia que ajudou muito na ligação afetiva que criámos com a turma, pois, mesmo com a distância física, conseguimos aproximar-nos e estabelecer fortes interações.

O incentivo à exploração de recursos educativos digitais foi também um aspeto tido em atenção, sendo que, ao longo das sessões, as crianças contactaram com diferentes recursos, demonstrando vontade em explorar autonomamente. Inicialmente, o meu par de estágio e eu pretendíamos que fossem as crianças, no momento da sessão, a aceder aos recursos e a utilizá-los no momento. Contudo, ao verificarmos que as crianças não o conseguiam fazer, decidimos que iríamos apresentar o processo de utilização dos recursos de forma detalhada, explicando como podiam ser usados e com que finalidade. Esta intervenção despertou o interesse das crianças, fazendo com que os fossem explorar após o término das sessões.

A terceira estratégia implementada relacionou-se com o estabelecimento de diálogos direcionados para a troca de pontos de vista sobre a experiência de ensino remoto de emergência, nomeadamente acerca das dificuldades sentidas, das atividades realizadas, das dúvidas existentes e dos recursos explorados. Aliada a esta estratégia, houve a necessidade de delinear outra, que incidiu na transmissão de *feedback* aos alunos sobre os trabalhos que realizavam. Esta forma de acompanhamento do trabalho dos alunos revelou-se fundamental para que compreendessem o que podiam melhorar ou para verem se o que tinham feito estava correto, sendo uma forma de motivar as crianças a continuar a gostar de aprender.

Por fim, a participação dos alunos nas sessões foi outra vertente que o meu par de estágio e eu procurámos incentivar. Por esta modalidade de ensino exigir algum tempo ao computador, as crianças, quando as sessões se prolongavam, acabavam por se mostrar

cansadas e mais inquietas. Ainda assim, o meu par de estágio e eu tentámos que as crianças participassem o máximo possível no que propúnhamos e estivessem interessadas no que era abordado. Procurávamos que respondessem a questões, apresentávamos jogos, mostrávamos vídeos e solicitávamos a reflexão do que era observado, promovíamos a comunicação com as crianças. Embora estas estratégias permitissem que as crianças se mantivessem mais atentas, ativas e interessadas, era visível o cansaço que demonstravam por estarem em frente ao ecrã durante muito tempo.

Avaliação

No contexto em que o estágio decorreu, e dada a impossibilidade de acompanhar presencialmente as aprendizagens dos alunos, a avaliação revelou-se um elemento fundamental para compreender os aspetos inerentes à prática educativa. Ao longo do projeto, foi possível atingir os objetivos elencados, sendo explorados diversos recursos educativos digitais que auxiliaram a exploração dos conteúdos propostos. Todos os recursos foram articulados com as necessidades decorrentes do processo de ensino e aprendizagem, sendo adaptados aos interesses das crianças.

Durante as sessões, as crianças foram progressivamente se sentindo mais confiantes em participar, estando interessadas nas atividades propostas, interagindo com o meu par de estágio e comigo. Sempre que possível, transmitiram-nos a sua opinião sobre a forma como as sessões decorriam, sendo esta invariavelmente positiva, o que permitiu que o meu par de estágio e eu ultrapassássemos os nossos receios iniciais. Aliado a este *feedback*, para compreendermos as dificuldades dos alunos e os conteúdos que tinham consolidado, houve o recurso ao preenchimento de grelhas de verificação, registos escritos, reflexões diárias e questionários. Estes elementos possibilitaram a identificação de fragilidades no processo de ensino e aprendizagem, sendo elementos que tivemos sempre em consideração, de forma a melhorar e ultrapassar as dificuldades.

Por fim, importa realçar a oportunidade de crescimento profissional que este estágio nos proporcionou. Inicialmente, tínhamos o receio de não conseguir corresponder às necessidades das crianças, por não comunicarmos presencialmente. Contudo, fomos muito bem recebidas pelo grupo e pela professora, que nos deixaram alegremente entrar na dinâmica do ensino remoto de emergência, fazendo parte deste processo. Desta forma, e com o passar das semanas, conseguimos ultrapassar os nossos receios e criar laços com as crianças, sentindo-nos muito mais confiantes em, no futuro, podermos atuar neste contexto atípico de ensino e aprendizagem.

Reflexão Sintética do Estágio

Este estágio foi muito diferente dos anteriores, dado que, devido ao encerramento das instalações físicas da escola, decorreu em ensino remoto de emergência, como anteriormente referido. Só por isso, já foi um fator que o tornou inovador. Enquanto profissional, nunca tinha tido a possibilidade de ensinar remotamente com recurso a tecnologias digitais, o que se revelou uma oportunidade de aprendizagem completamente nova para mim.

Considero que este estágio foi uma experiência fundamental para enriquecer os meus conhecimentos como profissional, ainda em formação, pois permitiu-me conhecer melhor o processo de ensino e aprendizagem virtual, bem como possíveis atividades e estratégias a implementar, de forma a corresponder, da melhor forma, a este desafio. Os estágios curriculares propiciaram novas formas de ensinar e aprender sobre a profissão docente, permitindo que os alunos tenham a hipótese de refletir sobre as suas ideias acerca das funções de ensinar e aprender (Pimenta & Lima, 2006).

Além disso, dado ser um contexto diferente do habitual, constituiu-se um desafio para mim, fazendo-me ultrapassar receios e dificuldades que sentia. Apesar de, inicialmente, estar um pouco hesitante face a esta nova experiência, posso referir que me fez crescer e me mostrou que o professor deve sempre estar preparado para abraçar novos desafios, devendo adaptar-se às situações que surgem nos diferentes contextos. Por o processo de ensino e aprendizagem ocorrer no ambiente familiar das crianças, apercebi-me de algumas fragilidades que, em contexto presencial, porventura não teria tido noção. Nestes momentos, e por ter observado situações que me despertaram dúvidas, a professora cooperante ajudou-me a compreendê-las e a aceitar que existem desigualdades e contextos que a escola, lamentavelmente, não consegue combater, pois não estão dependentes da ação dos professores. Já tinha conhecimento que estas existiam, mas, em contexto presencial, nunca tinha tido um contacto tão direto com elas. Estas observações levaram-me a refletir e reforçaram a importância de envolver as famílias no processo educativo e, enquanto profissional, manter um contacto próximo com elas, escutando as suas preocupações e receios em relação aos seus educandos, pois considero que é fundamental que o trabalho educativo seja feito em parceria com a família, tendo em consideração que “[o] professor deve fazer sentir aos pais que se preocupa, que ‘está do lado deles’, e que quer que a criança desenvolva todo o seu potencial individual” (Nielsen, 1999, p. 29).

Por fim, reforço que este estágio me fez refletir sobre a importância de motivar as crianças no processo de ensino, pelo que procurei valorizar os seus conhecimentos,

interagir com elas no processo de intervenção e utilizar os recursos educativos digitais no processo de aprendizagem. Estas estratégias permitiram que os alunos se mantivessem interessados e motivados para aprender, sendo estes elementos-chave na aprendizagem. Procurei que as crianças tivessem a oportunidade de contactar com experiências novas e interessantes para si, mantendo-se ativas e curiosas para a descoberta de novos conhecimentos.

(Auto)avaliação do percurso de aprendizagem

Este foi um estágio muito diferente dos que anteriormente realizara. Quando soube que ia contactar, apenas a distância, com uma turma que não conhecia, fiquei preocupada, pois tinha receio de não conseguir aproximar-me das crianças e de não ser aceite pela turma. Contudo, esses receios foram ultrapassados e reconheço que este estágio, neste contexto incerto e novo de ensino e aprendizagem, foi uma magnífica oportunidade para desenvolver conhecimentos enquanto futura profissional. A semana de observação e de intervenção partilhada foram fundamentais, tanto para conhecer o trabalho que se encontrava a ser desenvolvido com a turma, como para compreender a dinâmica estabelecida. Com as minhas semanas de intervenção, fui-me superando cada vez mais, procurando conhecer os interesses das crianças, de forma a integrá-los na prática educativa.

A professora cooperante permitiu que o meu par de estágio e eu construíssemos e seleccionássemos os recursos que pretendíamos utilizar, o que nos motivou a dar a conhecer diversos recursos educativos digitais. Após as sessões, alguns alunos enviavam os trabalhos que eram propostos, ou, de forma autónoma, tomavam a iniciativa de explorar os recursos que mostrava nas sessões e davam o seu *feedback*, o que era muito enriquecedor, pois mostrava que estavam interessados no trabalho desenvolvido.

Além destes momentos de exploração dos conteúdos, fui brincando com as crianças, conversando com elas, tentando conhecê-las e estabelecendo interações positivas. Apesar de considerar que a interação presencial entre professor-crianças é essencial, e até mesmo insubstituível, achei que esta experiência de ensino foi muito enriquecedora, levando-me a contactar com um contexto inovador de aprendizagem. Ter a possibilidade de participar e intervir neste ambiente virtual de aprendizagem, ainda em formação, foi uma experiência única e muito relevante, que me deu ferramentas para, no futuro, caso seja necessário, preparar e adequar a minha intervenção com as crianças neste contexto.

Definição da Questão de Pesquisa

Neste estágio, apesar de não ter oportunidade de mostrar o filme, nem pequenos excertos aos alunos, tive a possibilidade de explorar a história através de um livro digital que construí. Antes de o mostrar, propus uma atividade sobre o mesmo, já apresentada anteriormente (o desenho-ditado), em que os alunos foram ilustrando o que era lido, sem verem as ilustrações originais. Contudo, e dado o contexto em que o processo de ensino e aprendizagem decorreu, pareceu-me pertinente apresentar o livro em formato digital, para que os alunos pudessem ver as ilustrações presentes no livro.

Apesar de não ter a possibilidade de dar a conhecer o filme *Peter Rabbit* às crianças, pela duração das sessões e por existirem muitos conteúdos para abordar, consegui obter um *feedback* muito positivo sobre a atividade desenvolvida. As crianças mostraram-se entusiasmadas com o momento de leitura da história e por poderem elaborar a respetiva ilustração, partilhando com os colegas o trabalho desenvolvido. Além do mais, partilharam as suas opiniões sobre a história, sobre as personagens e as suas ações, o que permitiu desenvolver um clima de comunicação e troca de conhecimentos, através de um recurso que correspondeu aos interesses das crianças.

1.4. Relação educativa e dimensão ética do desempenho profissional

Ao longo do Mestrado, as práticas de ensino supervisionadas foram realizadas em diferentes contextos, o que permitiu o conhecimento de diversas realidades. A intervenção em cada contexto foi antecedida por um período de observação, que permitiu identificar as dinâmicas estabelecidas e conhecer o trabalho desenvolvido em cada um deles. Além disso, tive a oportunidade, não só de conhecer as crianças, os seus interesses, capacidades e dificuldades, como também compreender as estratégias utilizadas, pelos cooperantes, no processo de ensino e aprendizagem, de forma a poder planificar a intervenção junto das crianças. Neste sentido, o meu par de estágio e eu procurámos dar continuidade ao trabalho já desenvolvido, no entanto, no decorrer da nossa intervenção, delineámos também as estratégias que considerámos pertinentes para a ação educativa. Neste período, foi fundamental colocar todas as dúvidas e questões surgidas aos cooperantes e à restante comunidade educativa, de forma a poder planificar a intervenção de forma adequada, conseguindo responder às necessidades emergentes. Esta disponibilidade demonstrada pelos professores cooperantes permitiu que fosse estabelecida uma parceria de trabalho e de entreajuda que enriqueceu o processo de ensino e aprendizagem.

Após o período de observação, e finalizada a caracterização do grupo e do ambiente educativo, iniciava-se o período de intervenção, em que foram realizadas

planificações em função das necessidades emergentes, sendo estas reformuladas tendo em conta as sugestões transmitidas pelos profissionais cooperantes e pelos docentes supervisores. Neste processo de planificação, procurávamos que as crianças também participassem, para poderem mostrar os seus interesses, e referir, dentro da temática a ser abordada, o que gostavam de saber e fazer. De forma a melhorar as intervenções e as estratégias desenvolvidas, o *feedback* transmitido pelos cooperantes revelou-se essencial, pois, ao identificarem os aspetos que corriam melhor e os que podiam ser melhorados, permitiam refletir sobre a prática pedagógica. Além disso, auxiliava o processo de reflexão sobre a intervenção o que “leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (Alarcão, 1996, p. 17). Aliado a este *feedback*, eram também ouvidas as crianças, que explicavam o que tinham achado sobre cada atividade feita, referindo o que gostaram mais e menos de fazer. Sendo elas o elemento central de todo o processo educativo, fez sempre todo o sentido dar-lhes voz e planificar o processo de ensino e aprendizagem a partir dos seus interesses e das suas necessidades. Reunidas estas condições, tornava-se possível desenvolver um processo de avaliação completo, com vista à resolução de problemas e ao desenvolvimento de estratégias para ultrapassar as dificuldades surgidas. “Desta forma, a avaliação será uma oportunidade de desenvolvimento e de satisfação dos professores, com importantes reflexos na qualidade do seu trabalho pedagógico e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos” (Silva, 2013, p. 341).

No decorrer dos vários estágios, o trabalho das crianças foi sempre valorizado, sendo transmitido *feedback* sobre o que realizavam. Além disso, os trabalhos eram expostos nas salas e eram tiradas fotografias sobre o processo de trabalho, que eram partilhadas com as famílias.

1.5. Exercício Investigativo

Durante a formação inicial, nos diversos contextos em que realizei os estágios, derivado da observação da prática dos profissionais cooperantes e da minha intervenção com as crianças, senti a necessidade de refletir sobre o papel que a Literatura para a Infância desempenha no desenvolvimento dos conhecimentos e aprendizagens das crianças.

Este interesse pela temática iniciou-se no estágio em Creche, realizado na licenciatura, em que observei que todos os dias a educadora cooperante contava histórias às crianças. Esta atividade era feita com elas sentadas em roda, de forma a que pudessem ver as ilustrações do livro, e era um momento em que estavam muito atentas e interessadas. As histórias eram veículos que introduziam temas ou esclareciam conceitos,

ampliando os saberes que as crianças tinham. Nos restantes estágios, ainda na formação inicial, observei que a contação de histórias era uma prática regular, que permitia a abordagem a diversos temas e o desenvolvimento de diversas atividades, nas diferentes áreas de conteúdo, o que despertou o meu interesse para investigar as potencialidades que as histórias proporcionam ao processo de ensino e aprendizagem das crianças. Nos estágios realizados durante o Mestrado, verifiquei que a leitura/contação de histórias não era uma atividade presente nas salas, o que motivou ainda mais a minha vontade em investigar esta temática, colocando-me no papel de leitora de histórias às crianças, estando ciente que “[a] audição e leitura de histórias representam uma elevada função educativa que se traduz na promoção das potencialidades naturais da criança” (Almeida, 2002, p. 140).

No primeiro estágio realizado no âmbito do Mestrado, em contexto de Creche, comecei a definir a temática a investigar, amadurecendo e clarificando a abordagem a seguir. Neste estágio, explorei com as crianças várias histórias e apercebi-me que eram recursos muito interessantes para elas, que promoviam o diálogo e a sua expressão oral, além de desenvolverem novos conhecimentos e o contacto com novas situações, de forma lúdica e confortável. Além da consciencialização da importância das histórias para as crianças com quem trabalhei, apercebi-me que estavam muito despertadas para os audiovisuais, apreciando atividades que envolviam a visualização de vídeos com som e movimento, o que me levou a refletir sobre a inserção dos recursos audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem. Tendo já consciência do interesse que as crianças demonstram por estes recursos, e dada a preponderância que eles detêm na atualidade, afigurou-se pertinente inserir este recurso no âmbito do estudo, em que, para além dos livros da coleção *Peter Rabbit*, foi explorado o filme. Através de vídeos e filmes, as crianças têm contacto com novas realidades, com novos estímulos visuais, vivenciam emoções e confrontam-se com situações novas, de uma forma motivante e interessante para elas. Por essa razão, e por serem recursos que permitem inovar o processo de ensino e proporcionar novas experiências de aprendizagem, a componente audiovisual foi também inserida no estudo. Assim, as histórias e o filme da coleção *Peter Rabbit* foram articulados no processo de ensino e aprendizagem, através de atividades desenvolvidas nos contextos de estágio.

No estágio de Jardim de Infância e de 1.º CEB, com o 2.º ano de escolaridade, as crianças puderam conhecer e explorar tanto as histórias como o filme, sendo desenvolvidas atividades que partiram da identificação das necessidades e interesses do grupo, sendo, também, realizadas entrevistas às crianças. No estágio de 3.º ano de escolaridade, não foi possível mostrar o filme, sendo, no entanto, explorado *O Conto do Pedrito Coelho*.

Parte II- Peter Rabbit por extenso, Peter Rabbit na tela: uma abordagem à obra de Beatrix Potter

2.1. Introdução

A presente investigação surgiu no decorrer da prática profissional desenvolvida, em que tive a possibilidade de contactar com vários grupos de crianças e de intervir em diferentes contextos, desde Creche a 1.º CEB. Durante a formação inicial, nos diversos estágios, verifiquei que as histórias eram elementos muito presentes nas salas e, por essa razão, fiquei curiosa em saber mais acerca das suas potencialidades, tanto mais que as histórias

[...] encerram lições de vida, dando contexto a situações e valores que, quando isolados, são difíceis de serem compreendidos pelas crianças. Estas narrações, tão saborosamente recebidas, desencadeiam processos mentais que levarão à formação de conceitos capazes de nortear o desenvolvimento em valores éticos e voltado para a formação da autoestima e a cooperação social (Dohme, 2010, p. 5)

Apercebi-me, também, que os vídeos e filmes eram recursos que despertavam a atenção e a curiosidade das crianças, e que ajudavam a ilustrar fenómenos que estavam a ser abordados ou a complementar uma abordagem sobre um dado tema. Por essa razão, senti-me motivada para conhecer e explorar o papel dos filmes no processo de ensino e aprendizagem, que, além de serem “um meio motivador para os alunos, por mobilizar os interesses deles” (Alves, 2017, p. 53), são “fontes de experiências emocionais e cognitivas que permitem ampliar a visão do mundo” (*idem, ibidem*).

Desta forma, almejei conciliar, no processo de ensino e aprendizagem, ambos os recursos, e procurei perceber se, ao serem trabalhados como complemento um do outro, possibilitavam uma maior amplitude de conhecimentos às crianças.

2.2. Contexto do Estudo

O estudo em apreço foi elaborado durante as práticas de ensino supervisionadas de pré-escolar e de 1.º CEB (2.º ano de escolaridade). Lamentavelmente, não foi possível estender o estudo à turma do último estágio, em 3.º CEB, por razões já explanadas.

No contexto de Creche, observei que a educadora cooperante não lia histórias ao seu grupo. As crianças tinham acesso a livros, na área da biblioteca, e mostravam interesse em manuseá-los e observar as ilustrações presentes, contudo, este interesse era pouco explorado. Além do mais, os livros disponibilizados não eram renovados, pelo que as crianças já os conheciam todos. Quanto a outros recursos, a educadora mostrava diversos

vídeos às crianças, para elas ouvirem músicas ou observarem imagens presentes nos *videoclipes*, sendo uma atividade que as deixava fascinadas.

No contexto de Jardim de Infância, verifiquei que a leitura de histórias não era uma prática regular. Tive a possibilidade de observar a educadora a dinamizar dois momentos de leitura de histórias e verifiquei que não utilizou recursos, nem materiais nem corporais, para estimular a curiosidade e o interesse das crianças. Pareceu-me que, caso tivesse utilizado uma entoação diferente e uma maior expressividade, as crianças teriam desfrutado mais deste momento. Relativamente à utilização de meios audiovisuais, a sala tinha um computador, mas, como estava avariado, as crianças não o utilizavam. No entanto, o contacto com filmes era regular, pois as crianças deslocavam-se com frequência a uma sala dedicada a esta atividade. Além disso, pediam com frequência para ver vídeos.

No contexto de 1.º CEB, na turma de 2.º ano de escolaridade, as crianças apenas liam os textos do manual e respondiam às respetivas questões de interpretação. A visualização de vídeos ou filmes não era uma prática regular proposta pela professora cooperante.

No segundo estágio, no 3.º ano de escolaridade, em ensino remoto de emergência, a professora cooperante não lia histórias às crianças. Todavia, utilizava frequentemente vídeos para clarificar alguns conteúdos ou auxiliar as suas explicações.

Face a esta ausência de histórias nas diferentes salas, e por na formação inicial ter observado a contação de histórias e a motivação e conhecimentos que estes momentos proporcionavam, fiquei motivada para investigar a influência das histórias no processo de aprendizagem. Por observar que os vídeos e filmes, desde o contexto de Creche, eram recursos que deixavam as crianças fascinadas, achei interessante conhecer as potencialidades deste recurso, e, desta forma, perceber se era possível ser articulado com histórias.

Neste sentido, o estudo concentrou-se na série *Peter Rabbit*, de Beatrix Potter. Em ambos os contextos, primeiramente foram explorados os livros e desenvolvidas atividades a partir deles. Posteriormente, era feita a visualização do filme e desenvolvidas também atividades sobre o mesmo.

2.3. Fundamentação Teórica

No presente trabalho investigativo, revelou-se pertinente elaborar uma apresentação sobre as matérias em estudo. Desta forma, seguidamente será apresentado o trabalho desenvolvido em torno das temáticas relativas ao tema em apreço.

Literatura para a Infância

O conceito de Literatura para a Infância tem sido discutido por diversos académicos e teóricos, contudo, um consenso sobre a sua verdadeira definição permanece elusivo, visto que

[h]á os que defendem que é o obje[-]to escolhido pelo seu próprio leitor, outros dizem que é o obje[-]to de formação de um agente transformador da sociedade e, [...] há aqueles que questionam o facto de existir uma Literatura Infantil e/ou de esta ser entendida como menor (Fontes, 2009, p. 4).

Perante estas diferentes perspetivas, emerge a necessidade de enunciar alguns pressupostos sobre a noção de Literatura para a Infância.

No seu Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa (2002), António Garcia Barreto refere que o conceito de Literatura para a Infância designa “[...] toda a literatura cujo destinatário é a criança” (p. 305), o que é corroborado por Ana Maria Ramos (2007), que confirma justamente que Literatura para a Infância se refere à “produção literária que tenha um destinatário preferencial – a criança, definido, sobretudo por uma determinada faixa etária”. Na mesma linha de pensamento, também Sara Reis da Silva (2005) define este conceito como “[...] um conjunto de textos que, tendo como destinatário extratextual explícito a criança, evidencia um carácter indiscutivelmente estético ou literário”. Similarmente, Alexandre Parafita (2002) refere que a Literatura para a Infância diz respeito à produção editorial que fomenta a formação da criança, tanto ao nível do domínio da língua, como do desenvolvimento intelectual e da sensibilidade estética. Por seu lado, Armindo Mesquita (2011) também postula que a Literatura para a Infância é dirigida à criança, respondendo às suas necessidades intelectuais e afetivas. Na mesma linha de sentido, é defendido que “[a] literatura infantil e juvenil integra um amplo e diversificado *corpus* que compreende textos que possuem, como destinatário expresso, a criança ou o jovem [...]” (Azevedo, 2006, p. 11). Apesar de, durante muito tempo a Literatura para a Infância ter sido considerada “como uma produção de menor valor artístico e de carácter duvidoso” (Barreira & Cavalcanti, 2009, p. 1), “encontra-se hoje perfeitamente legitimada e validada pelo cânone, tendo adquirido um estatuto próprio e um lugar de pleno direito no interior do polissistema literário, com inevitáveis repercussões ao nível da cena editorial” (Mergulhão, 2011, p. 1).

De facto, e apesar dos diversos pressupostos em torno da definição de Literatura para a Infância, é reconhecido o seu papel absolutamente fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Efetivamente, embora de formas diversas, o universo das histórias sempre esteve presente na vida das crianças, pois “[c]ontar e ouvir histórias é por certo uma das mais antigas a[-]tividades humanas” (Pires, 1983, p. 19).

Através da literatura e do contacto frequente com o livro, a criança tem a possibilidade de enriquecer a sua imaginação e o seu vocabulário, conhecer novas realidades e despertar a curiosidade. Neste sentido, destaca-se que é através da “[...] relação lúdica e de prazer da criança com a obra literária que se forma o leitor; é na exploração simbólica da fantasia e da imaginação que desabrocha o ato criador e se intensifica a comunicação entre texto e leitor” (Oliveira, 2006, p. 17), tanto mais que, a leitura de histórias, além de motivar o desenvolvimento da imaginação, constitui-se como um meio de promover a sensibilidade e reflexão (Bastos, 1999). Além do mais, “[...] tome o livro a forma que tomar, é imprescindível que se apresente como um objeto agradável e capaz de proporcionar prazer, sobretudo ao público para que foi concebido- a criança” (Gomes, 2000, p. 51). Também é importante sublinhar que a “diversidade de temas e de abordagens que a literatura para a infância declina permite à criança alargar as suas perspetivas de vida, os seus pontos de vista, os seus modos de ver o mundo e de nele se inserir” (Mendes & Velosa, 2016, p. 127), porquanto

[a] Literatura pode ser para a criança o espaço fantástico para a expansão do seu ser, exercício pleno da sua capacidade simbólica, visto trabalhar diretamente com elementos do imaginário, do maravilhoso e do poético. Amplia o universo mágico, transreal da criança para que esta se torne adulto mais criativo, integrado e feliz (Cavalcanti, 2004, p. 39).

Relativamente à evolução da Literatura para a Infância, no espaço Europeu, é possível compreender que, no período da Idade Média, prevaleceu a Literatura Tradicional Oral, particularmente com a presença de contos populares, pois “[a] relação criança/livro é precedida pela relação criança/história contada, a oralidade precedendo o texto escrito. O conto apresentado num suporte material impõe-se porque são fortes as raízes do conto, nascido e propagado pela oralidade” (Rocha, 1984, p. 17). Por não existir qualquer diferenciação entre os gostos e necessidades das crianças e adultos, ambos “sentavam-se lado a lado, nas praças públicas durante as festividades ou à noite, depois do trabalho diário, para, ansiosamente, escutarem os contadores de histórias e os bardos” (Fontes, 2009, p. 1). Em Inglaterra, a visão sobre a criança era muito semelhante à conceção existente na Europa continental, não sendo a criança reconhecida como um ser com características próprias, sendo possível compreender que, na Idade Média, grassava a visão de que “[a] criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (Ariés, 1981, p. 14) e, por essa razão, crianças e adultos consumiam os mesmos textos.

Durante o Renascimento, verificou-se o declínio da tradição oral, pois, com a invenção da tipografia, os contos que eram transmitidos oralmente, de geração em geração, começaram a ser registados em formato escrito:

[a] difusão do livro impresso no século XVI leva a esse mesmo público as histórias e cantares a que estava habituado; se o adulto passa a ter acesso ao texto escrito- que continua o texto oral- também é provável que a criança o tenha, sem qualquer corte de contacto com os temas já conhecidos e apreciados (Rocha, 1984, p. 3).

Apesar de a produção editorial ser ainda muito fraca, começaram por ser impressos, em vários países, pequenos folhetos denominados, em Portugal, “de cordel”, que continham histórias em rima, com a finalidade de facilitar a memorização, em que eram apresentados acontecimentos, autos tradicionais e contos populares. Em Espanha, França e Alemanha estes folhetos assumiram um formato semelhante. Em Inglaterra, neste período, também

“[h]avia fábulas e contos de fadas, longos romances de cavalaria e contos de panfletos curtos e acessíveis e baladas chamados de *chapbooks*, mas estes foram publicados para crianças e adultos” (Grenby, 2014, s.p)

Além de lerem as obras mencionadas anteriormente, em Inglaterra as crianças dispunham de *horn-books*, livros semelhantes a cartilhas que continham o alfabeto, os algarismos e as orações. Estes livros tornaram-se muito populares e permaneceram muito presentes na vida das crianças, tanto que “[e]m meados do século XVI, quase todas as crianças [dispunham] deste livro, que [podiam] manusear sem haver o perigo de o estragar devido ao endurecimento exterior” (Bravo-Villasante, 1977, p. 106). Além disso, em 1484, William Caxton traduziu e publicou as Fábulas de Esopo. Importa realçar que, embora lidas pelas crianças, estas fábulas não eram direccionadas a elas, mas aos adultos. Estas histórias constituíam-se como “[...] uma forma de aprendizagem, ou melhor, de reflexão sobre os atos cometidos”, de forma a “[...] evitar que se cometessem atitudes que não estavam de acordo com a moral vigente” (Leite & Oliveira, 2012, p. 315).

Como é possível compreender, até ao século XVII, as crianças conviviam igualmente com adultos, não havendo um mundo infantil, diferente e separado, ou uma visão especial da infância: “Não se escrevia, portanto, para as crianças” (Silva, 2009, p. 136). Contudo, é a partir deste período que diversos autores defendem que se dá início a uma Literatura direccionada especificamente para a infância, dado que é a “[...] época da reorganização do ensino e da fundação do sistema educacional burguês” (Azevedo, 1999, p. 1). Apesar de este século, em Portugal, ser marcado pela fraca produção editorial, na Europa começam a produzir-se obras direccionadas para a crianças, que “[...] decorreram de intenções expressamente pedagógicas. Em vez de o livro ser encarado como instrumento de recreio e diversão, era visto como meio de instrução/educação” (Rodrigues, 2007, p. 170). Neste sentido, importa destacar obras que contribuíram para o

desenvolvimento da literatura para a infância, nomeadamente um dos primeiros livros didáticos infantis ilustrados, a obra *Orbis Sensualium Pictus*, de John Amos Comenius, publicada em 1658, que “[...] desmistifica que o uso da imagem na educação escolar e na produção do conhecimento seja algo pensado apenas na moderna sociedade industrial” (Miranda, 2011, p. 197). Anos mais tarde, em 1668, é publicado o livro de Jean de La Fontaine, de fábulas “[r]ecolhidas no imenso fabulário que emergia do fundo dos tempos, mas preponderantemente nas obras de Esopo e Fedro, [a que La Fontaine deu] um cunho pessoal, adicionando-lhes uma fórmula de sucesso: a cada história, sua moralidade” (Barreto, 1998, p. 21). Perto do final do século, em 1697, Charles Perrault publicou a sua recolha de contos, denominada *Contes de Ma Mère d’Oye*, (*Contos da Mãe Ganso*), tornando-se esta obra célebre pela sua “[...] maneira de narrar tanto para crianças quanto para adultos, mesclando conflitos familiares e fantasia, com apartes maliciosos e comentários sofisticados” (Machado, 2010, p. 12).

Por sua vez, em Inglaterra também se sentiu a influência da nova concepção pedagógica do livro para a infância, em que os livros eram um meio para ensinar valores religiosos às crianças. Acerca destes livros formativos, Darton (2011) menciona que incluíam regras duras que alimentavam o espírito do medo, de forma a regular a conduta comportamental das crianças, sem ter em consideração a sua natureza ou o ambiente em que estavam inseridas. Nesta época foram, também, publicadas obras a alertar as crianças sobre os perigos do pecado, salientando-se a obra *Pilgrim’s Progres* (1678), de John Bunyan. Neste período, além dos livros formativos, as crianças, quando aprendiam a ler, apropriavam-se dos livros direcionados aos adultos. Dado que as primeiras obras impressas para este público se inspiravam nas histórias provenientes da tradição oral e continham muitas vezes elementos fantásticos, correspondiam, de certa forma, aos interesses das crianças. (Ray, 1996).

Paralelamente à escrita de livros para a edificação das crianças, vários educadores mostram a sua visão sobre a educação e sobre as leituras infantis. Neste âmbito, importa realçar o papel de John Locke, que, com o seu livro *Some Thoughts Concerning Education* (1693), alertou para a necessidade de adequar os livros às necessidades e aos interesses da criança leitora. A partir das suas ideias, e através da influência de outros pedagogos, começa a verificar-se progressivamente uma consciencialização do estatuto da criança como um ser com necessidades específicas. Assim sendo, “[a] literatura infantil surgiu numa escala maior porque, nalgum momento do século XVII, a sociedade começou a reconhecer que a infância era um período especial na vida das pessoas e que as crianças tinham as suas próprias necessidades especiais” (Nikolajeva, 1995, p. 9).

Importa ainda referir que, para este processo, contribuíram também as ideologias educacionais divulgadas por movimentos intelectuais puritanos que acentuavam a

necessidade de diferenciar os livros para crianças e adultos (O'Sullivan, 2010). Estas ideologias preconizavam que os livros educacionais só seriam eficazes caso as crianças se interessassem por eles, o que não se verificava, o que

encorajou o surgimento de obras de literatura imaginativa em vez de obras que eram exclusivamente didáticas ou devocionais. Ao longo do tempo, como as editoras comerciais reconheceram o potencial de um novo mercado para livros infantis atraentes e divertidos, os educadores tiveram que adaptar ainda mais as suas formas de material de leitura para apelar às crianças. (O'Sullivan, 2010, pp. 8-9, tradução nossa).

No século XVIII, amplia-se a noção que “a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial que a preparasse para a vida adulta” (Cunha, 2002, p. 22). Por essa razão, “o conceito de infância sofre alterações decisivas, paralelas às mudanças verificadas na educação e na estrutura familiar e social, por influência da crescente afirmação da ideologia burguesa e das ideias iluministas [...]” (Gomes, 1998, p. 330). Neste ambiente característico do movimento Iluminista,

[c]omeça a haver em toda a Europa grandes preocupações com a educação e faz-se sentir a influência de pedagogos como Locke, Rousseau e Pestalozzi.

Devido à estreita ligação entre a pedagogia e a literatura infantil, cada um daqueles homens, com as suas ideias novas sobre filosofia educacional e renovação da escola, teve grande importância à escala mundial, nas transformações que sofreram os livros para as crianças a partir de então (Pires, 1983, p. 57).

De facto, estas novas ideologias tiveram um grande impacto na evolução da Literatura para a Infância, representando, este século, particularmente em Inglaterra, uma época muito importante, visto que é neste período que se datam as origens do livro para a infância. Para este fenómeno contribuiu o escritor John Newbery, que “preparou o caminho para o florescimento da literatura infantil nos séculos XIX e XX” (Temple, Martinez & Yotako, 2018, p. 13, tradução nossa). Abriu a primeira livraria destinada à leitura para a infância, e em 1744 “lançou a primeira empresa de sucesso comercial dedicada quase exclusivamente à publicação de belos e agradáveis livros infantis”, e, ao longo da sua carreira, “publicou vinte títulos para crianças em formatos atraentes e lúdicos” (*idem, ibidem*). Foi justamente John Newbery que, nesse mesmo ano, editou o livro *A little pretty pocket-book*, considerado o primeiro livro infantil destinado à diversão e prazer da criança, cujo prefácio incluía lições para as crianças serem “fortes, saudáveis, virtuosas, inteligentes e felizes” (Bravo-Villasante, 1977, p. 113). Editou também, em 1751, a primeira revista

especificamente para crianças, denominada *A Lilliputian Magazine*, e, mais tarde, em 1765, publicou *Goody Two Shoes*, livro que obteve um sucesso apreciável entre as crianças.

O século XIX representou, no âmbito da Literatura para a Infância “[...] o período de consciencialização da necessidade imperiosa da criação de textos literários destinados especificamente à criança [...]” (Medeiros, 2007, p. 27). Este período foi designado por diversos estudiosos como a “idade de ouro” da Literatura para a Infância. Neste período, verifica-se a influência dos produtos de tradição oral e um aumento na produção de obras destinadas exclusivamente às crianças, surgindo as primeiras revistas dedicadas ao público infantil, sendo este acontecimento impulsionado pelo “desenvolvimento das técnicas de impressão e [...] aumento do público leitor” (Pires, 1983, p. 86). A publicação da revista *The Gentleman’s Magazine*, que continha páginas ilustradas acompanhadas de um pequeno texto, deu início ao predomínio das ilustrações nas obras para crianças. Ainda neste século, em 1865, é publicada a célebre obra *Alice’s Adventures in Wonderland* (*Alice no País das Maravilhas*) de Lewis Carroll, que conheceu de imediato grande sucesso entre as crianças.

Em Portugal, a produção literária deste período alicerçou-se muito em traduções de obras estrangeiras, sendo apenas no final do século que “[...] os autores nacionais impõem os seus trabalhos [...]” (Rocha, 1984, p. 41), sendo, também, este o período em que são delineadas “[...] novas perspetivas pedagógicas que defendem um alargamento de espaços para o elemento lúdico nas obras destinadas às crianças” (*idem, ibidem*), que são acompanhadas pelo surgimento de alguns jornais infantis. Também em Inglaterra se deu continuidade à produção editorial para crianças, com o aparecimento de novos escritores com livros de aventuras e fantasia, os quais despertavam a curiosidade e a imaginação das crianças. São também editados livros que, embora sendo escritos para adultos, suscitam igualmente o interesse das crianças, como a obra *Gulliver Travels* (*As Viagens de Gulliver*), de Jonathan Swift (1726). Nos finais deste século, e no princípio do século XX, são editados livros que são amplamente aceites pelas crianças, tais como *The Tale of Peter Rabbit*, (*A História do Pedrito Coelho*) de Beatrix Potter, publicado pela primeira vez em 1902 ou *Winnie-the-Pooh* (*Ursinho Pooh*), obra publicada em 1926 por A. A. Milne. Para o público mais juvenil, destacam-se as obras de Enid Blyton, com os seus livros de aventura e mistério.

Em território nacional, no século XX,

[c]om o final do regime de ditadura em Portugal, em 1974 e, consequentemente, com a abertura do país ao exterior e com a abolição da censura, que deu origem de alguma forma a uma certa abordagem mais livre dos problemas em geral, criaram-se outras condições, para que surgissem novos autores de literatura infantil bem como se desenvolvessem

esforços, iniciados já anteriormente, para que houvesse um novo olhar e um novo entendimento sobre as questões da leitura e da literatura infantil (Balça, 2008, p. 1).

De facto, “[a] criança é, agora, obje[-]to de uma atenção especial. Os próprios diplomas oficiais o confirmam. Em 1911, reorganizam-se os serviços de instrução primária e cria-se oficialmente o ensino infantil para ambos os sexos” (Gomes, 1998, p. 333). Apesar de os níveis de analfabetismo serem elevados, as crianças tornaram-se um público consumidor de literatura, fazendo com que as obras destinadas à infância sofressem um grande crescimento na sua produção. No fim do século, a literatura para a infância já se encontra muito presente na esfera da educação, tanto que “[o]s livros infantis são hoje a área de publicação mais rentável, e as ligações entre os meios de comunicação tradicionais e inovadores estabelecem os leitores mais jovens como o mercado primordial da escrita imaginativa” (Lerer, 2009, p. 8)

Biografia de Beatrix Potter

Helen Beatrix Potter nasceu em Londres, a 28 de julho de 1866, no seio de uma família da alta burguesia, e foi uma célebre escritora e ilustradora inglesa. Apesar de nunca ter frequentado a escola, foi educada por preceptoras, com quem aprendeu pintura e história natural; os seus conhecimentos dessas disciplinas revelaram-se fundamentais para o seu percurso. Beatrix Potter demonstrava um grande interesse pela natureza e pela vida no campo, tendo crescido, com o irmão, rodeada de animais, que ambos estudavam e desenhavam.

Em 1883, conheceu uma nova preceptora, Annie Carter, com quem criou fortes laços de amizade. Quando a tutora se despediu, casou e teve filhos, Beatrix Potter escreveu diversas cartas ilustradas para os seus filhos de Annie. Numa das cartas endereçadas a Noel, o filho mais velho da sua antiga preceptora, datada de 4 de setembro de 1893, a autora descreve uma história de quatro coelhinhos que viviam com a mãe, por baixo da raiz de um abeto. Tendo como inspiração um dos seus coelhos de estimação chamado *Peter Piper*, Beatrix Potter delineou, como forma de entretenimento para Noel, a história que viria a tornar-se, anos mais tarde, um clássico da Literatura para a Infância inglesa do século XX.

Apesar de, juntamente com o irmão, a jovem Beatrix ter elaborado alguns postais ilustrados com coelhos e ratos para vender a pessoas conhecidas, e de ter vendido desenhos para ilustrar livros de versos infantis a alguns editores, nunca pensou na hipótese de publicar as suas histórias. Contudo, Annie Carter, por se encontrar impressionada com as cartas que os filhos recebiam, e tendo em atenção o mercado editorial, fez essa

sugestão à sua antiga pupila. Partindo da carta que tinha escrito em 1893, Beatrix Potter aperfeiçoou o texto e as ilustrações da obra *The Tale of Peter Rabbit*, propondo, em 1900, a sua publicação a seis editoras, que recusaram a publicação. No entanto, isso não a fez desistir, decidindo fazer uma edição de autor, sendo que, a 16 de dezembro de 1901, detinha 250 exemplares para serem vendidos. A venda foi um sucesso, o que levou a autora a imprimir mais 200 exemplares antes do final desse ano. Face ao êxito das vendas, a editora *Frederick Warne & Co*, que anteriormente havia recusado a publicação da história, mostrou interesse em publicá-la, solicitando que as ilustrações que se encontravam desenhadas a caneta preta, na publicação original, fossem coloridas. Embora hesitante, a autora aceitou, explorando novas técnicas de impressão para reproduzir as aquarelas finais. Em outubro de 1902, o livro foi editado comercialmente, tornando-se muito popular, tendo sido impressos, até ao Natal, 28 mil exemplares, alcançando, no ano seguinte, a venda de mais de 50 mil exemplares, e a sexta edição da obra. Ainda hoje, a obra se mantém como um marco na Literatura para a Infância, encontrando-se traduzida em 36 línguas e com mais de 45 milhões de exemplares vendidos em todo o mundo. Além de alcançar uma carreira literária de sucesso, Beatrix Potter mostrou, também, ter uma visão comercial, apostando na venda de bonecos, jogos de tabuleiro e livros de colorir sobre as suas histórias. Pouco a pouco, foi conquistando a sua autonomia financeira, investindo parte dos seus rendimentos em propriedades rurais na região de Lake District, em Inglaterra, que marcara as vivências da sua juventude. Foi nessa região que decidiu viver quando saiu da casa dos pais, quando se casou, aos 47 anos, com William Heelis, dedicando-se à pecuária e à conservação da natureza. Durante quase três décadas, Beatrix Potter fascinou crianças e adultos através dos seus animais falantes. Primeiramente, com o lançamento anual de duas novas histórias, seguindo-se lançamentos temporalmente mais afastados entre si, devido à diminuição da visão da autora, que dificultava a tarefa de elaborar as ilustrações para os seus livros. Entre 1902 e 1930, publicou 23 pequenos livros ilustrados, com diversas personagens que estabeleciam relações entre si, que surgiam em diferentes narrativas.

Vítima de uma pneumonia e de problemas cardíacos, Beatrix Potter acaba por falecer aos 77 anos, a 22 de dezembro de 1943. Deixou, ao público leitor, diversos livros publicados, entre os quais: *The Tailor of Gloucester* (1903), *The Tale of Benjamin Bunny* (1904), *The Tale of Mrs. Tiggly-Winkle* (1905), *The Story of Miss Moppet* (1906), *The Tale of Tom Kitten* (1907), *The Tale of Jemima Puddle-Duck* (1908), *The Tale of Flopsy Bunnies* (1909) e *Cecily Parsley's Nursery Rhymes* (1922).

Literacia Visual

As imagens estão cada vez mais presentes na vida quotidiana, sendo utilizadas com diferentes finalidades, inserindo-se num sistema visual com uma complexidade crescente. Neste contexto, é importante que as crianças desenvolvam a sua literacia visual e “[...] uma estratégia necessária para a decifração da crescente complexidade sógnica da visualidade no mundo contemporâneo” (Gil, 2011, p. 11). De facto, “o alto nível de desenvolvimento tecnológico alcançado na atual “era da informação” tem privilegiado a utilização de imagens, através da linguagem visual, por ser “universal, de fácil e rápida decodificação, altamente atrativa e envolvente” (Oliveira, 2009, p. 18). Dado o poder que a imagem detém atualmente, sendo cultivada a cultura imagética, é fundamental compreender que o conceito de literacia visual é tão pertinente quanto os de literacia textual ou numérica, sendo possível retirar as mesmas informações através da observação e interpretação de imagens (Elkins, 2008). O conceito de Literacia Visual foi desenvolvido em 1969, por John Debs, após a formação da Associação Internacional de Literacia Visual, e poder-se-á definir como:

um grupo de competências visuais que o homem pode desenvolver através da visão (integrando em simultâneo outras experiências sensoriais) que, quando desenvolvidas, oferecem a possibilidade, a pessoas visualmente literatas de discernir e interpretar ações visuais, objetos, símbolos, naturais ou artificiais, que encontrem em seu redor (Lapa, 2012, p. 140).

Este conceito designa a “capacidade de reconhecer, compreender e exprimir corretamente um assunto em qualquer meio de expressão visual” (Gradíssimo & Caetano, 2010, p. 70), e “[...] envolve a capacidade de compreender, produzir e utilizar imagens, objetos e ações visíveis culturalmente significativos [...]” (Felten, 2008, p. 60, tradução nossa). O conceito de Literacia Visual é, também, visto como “a capacidade crítica da leitura aplicando-a, por comparação, aos sistemas sógnicos da visualidade e articulando-a com outros modos sensoriais, permitindo, assim, refletir sobre as imagens enquanto artefactos culturais complexos [...]” (Gil, 2011, p. 24). Além disso, refere-se ao exercício de “pensar sobre o que as imagens e os objetos significam, como é que estes se inter-relacionam, como é que os entendemos ou os interpretamos [e] como é que estes podem funcionar como modos de pensamento” (Salisbury & Styles, 2012, p. 77, tradução nossa).

A Literacia Visual “cria funcionalidades visuais, abertura de juízos e capacidade crítica, nomeadamente no que se refere aos meios de comunicação de massas, cada vez mais dominantes na sociedade de consumo” (Costa, 2018, p. 98), sendo, por isso, uma capacidade “fundamental nos nossos dias, perante a panóplia de imagens das mais

diversas origens com que nos confrontamos diariamente” (Duarte, 2017, p. 15). Assim, revela-se importante que as crianças detenham

[...] novas competências, usualmente designadas por “Literacia Visual” (LV) (Visual Literacy), que suportem a capacidade para pensar e comunicar visualmente. Tendo em conta a crescente importância da informação visual em toda a a[-]tividade humana, a Literacia Visual emerge assim como um passo mais no caminho para a visão integrada da Literacia em Informação (Teixeira & Correia, 2003, p. 51).

Compreende-se, assim, que o conceito de Literacia Visual “não traduz apenas uma dimensão meramente interpretativa da imagem – considerada enquanto sistema de signos visuais– mas encontra-se subjacente aos atos de ver/observar, experimentar, interpretar/compreender, refletir e comunicar e apela acima de tudo a uma transversalidade disciplinar” (Loureiro *et al*, 2017, p. 8). A mesma linha de sentido é defendida por Diane Cordell (2016), que considera que a literacia visual é uma componente presente em todas as áreas curriculares. Segundo a autora, a imagem é vista como um meio que transmite informações, que exige capacidades de interpretação e avaliação.

Ademais, não será despidendo mencionar que o desenvolvimento da Literacia Visual “[...] permite desenvolver capacidades de análise, reflexão e produção, orientadas para a compreensão dos mecanismos através dos quais as imagens se produzem e reproduzem, modelando o mundo” (Calado, 2019, p. 245). Acresce que possibilita que os alunos se tornem capazes de “analisar, interpretar, avaliar e criar, a partir das relações estabelecidas entre saberes que circulam pelos “textos” orais, auditivos, visuais, escritos [...]” e, em particular, entre os saberes que se encontram “vinculados às imagens que saturam as representações mediadas pela tecnologia nas sociedades do século XXI” (Hernández, 2007, p. 22). Relativamente à leitura e interpretação de imagens, esta é uma prática necessária à formação sensível da criança (Nunes, 2021). “Tal [s]ensibilidade significa olhar o mundo não de modo apático, mas olhá-lo de modo atento, contagiado pelos sentidos que ele pode oferecer e suscitar” (Nunes, 2021, pp. 169-170). Por essa razão, é importante que sejam proporcionados momentos de aprendizagem que permitam às crianças desenvolver as suas observações, visto que, “[a] promoção da literacia visual e da competência visual [...] implica compreender o papel central que a imagem tem na multiplicidade de ecrãs que hoje preenchem o ecossistema mediático, tal como na (re)construção social da realidade” (Amaral, 2019, p. 110). Apesar de ser um processo complexo, importa salientar que “a educação do olhar é uma porta de acesso a uma mais vasta compreensão do mundo” (Lopes, 2019, p. 250).

Educação para os *Media*

“A centralidade dos *media* na sociedade contemporânea exige que a cidadania não seja pensada à margem dessa realidade, sendo fundamental que o cidadão esteja preparado para (con)viver com os meios de comunicação” (Mourão & Pereira, 2018, p. 159). A influência que os *media* detêm atualmente, “[...] intimamente relacionada com os desenvolvimentos tecnológicos [...] coloca em evidência a necessidade de preparar os cidadãos para saberem lidar, de forma crítica e criteriosa, com a panóplia de meios, de informações e de conteúdos ao seu alcance (Pinto *et al*, 2011, p. 25). Por essa razão, “[a] educação para os *media* tem vindo a entrar paulatinamente na agenda da educação, mas também nas da cidadania e da inclusão, sobretudo no que toca às gerações mais novas” (Brites *et al*, 2014, p. 146). “Neste quadro, torna-se fundamental pensar em estratégias de implementação da Educação para os *Media*, podendo a escola ser um contexto privilegiado para o desenvolvimento de competências neste âmbito” (Mourão & Pereira, 2018, p. 160). Assim, importa refletir sobre a forma como as crianças

usam esses meios e se apropriam deles; no modo como recebem, analisam criticamente e produzem informação e ainda na forma como aproveitam as oportunidades e o potencial desses meios para a aprendizagem, para a criatividade, para o pensamento e a ação críticas, para a abertura de horizontes culturais e para o conhecimento do mundo (Pereira, Fillol & Moura, 2018, pp. 5-6).

Por essa razão, a Educação para os *Media* revela-se fundamental, visto que “num tempo de forte evolução tecnológica é essencial promover o desenvolvimento de competências que permitam às crianças não só o acesso esclarecido às novas tecnologias, como também a aprendizagem para um uso ativo e crítico dos vários recursos disponíveis” (Silveira *et al*, 2017, s. p). Relativamente a temática, Carlos Cardoso (2016) refere que “[...] [a] educação para os media é, em geral, entendida enquanto etapa e meio para a educação para a cidadania” (p. 7). Noutra perspetiva, Educação para os *Media* é entendida como:

um processo pedagógico que procura capacitar os cidadãos para viverem de forma crítica e interventiva a “ecologia comunicacional” dos nossos dias. Visa aproveitar os recursos e oportunidades que os meios e redes de comunicação facultam para enriquecer o desenvolvimento pessoal e social, de modo a que cada pessoa possa conviver, aprender e trabalhar com mais qualidade (Pereira *et al*, 2014, p. 5).

Nesta sequência, afigura-se importante sublinhar que a Educação para os *Media* “é uma condição de educação para a cidadania [...] para a democratização de oportunidades educacionais e para o acesso e produção do saber, o que contribui para a redução das

desigualdades sociais” (Fantin, 2011, p. 28). Infere-se assim, que a Educação para os *Media* define

as práticas de ensino que têm por obje[-]tivo o desenvolvimento de certas competências ligadas à utilização dos media, à aquisição de uma atitude crítica e refle[-]tida perante os media para formar cidadãos equilibrados, capazes de construir a sua própria opinião a partir das informações disponíveis (Vieira, 2006, p. 1).

Neste sentido, a Educação para os *Media* objetiva “[...] desenvolver tanto a compreensão crítica como a participação a[-]tiva. Permite aos jovens interpretar e fazer julgamentos informados como consumidores de media, mas permite, também, que eles se tornem produtores de media por direito próprio [...]” (Buckingham, 2003, p. 4, tradução nossa). Por conseguinte, então, a Educação para os *Media* “visa desenvolver as competências críticas e criativas dos jovens” (*idem, ibidem*).

Numa sociedade em que os meios de comunicação estão plenamente inseridos no quotidiano, “torna-se fundamental que o cidadão saiba ler criticamente os média, de forma a aproveitar as suas potencialidades e a enfrentar riscos e desafios que deles possam emergir” (Pereira, Faria & Pessoa, 2016, p. 224), sendo a Educação para os *Media* um meio para desenvolver essas competências. Além disso,

supõe igualmente a aquisição de capacidades de reflexão e espírito crítico que habilitem a comunicar através dos *media* e também com os próprios *media*: assumindo um papel informativo sobre matérias de interesse público; exercendo o direito constitucional de resposta e retificação; e/ ou colaborando com a crítica, o aplauso, a sugestão e a proposta, através de iniciativas individuais ou de movimentações organizadas (Pereira *et al*, 2014, p. 6).

“Esta é uma “nova “abordagem educativa” no século XXI. Educar para os *media* é educar para o uso crítico, autónomo e consciente dos *media*: interrogar e analisar criticamente para saber receber e produzir reflexivamente mensagens (multi)mediáticas em vários contextos” (Lopes, 2011, p. 21). Importa, ainda, realçar que a

Educação para os Média (EpM) é um instrumento ao serviço da participação ativa dos cidadãos na sociedade. Como tal, é um caminho incontornável na área da Cidadania Global ou do que se costuma chamar ‘desenvolvimento’ – capaz de fazer questionar preconceitos e estereótipos do mundo atual e desafiar um maior sentido de pertença e de responsabilidade pela comunidade global à qual todos pertencemos (Oliveira & Caetano, 2019, p. 15).

Compreende-se, assim, “a necessidade de a escola reforçar, criativa e permanentemente, o seu papel de facilitador na utilização das imensas possibilidades

oferecidas pelos media, promovendo uma educação para escolhas valorativamente ponderadas face aos seus conteúdos” (Cardoso, 2016, p. 7). Nesta sequência, revela-se pertinente que a escola compreenda os *media* como “instrumentos de aprendizagem, desfrutando do potencial pedagógico da criação de conteúdos” (Oliveira, 2019, p. 17), sendo este “um importante passo para a modernização do ensino e para estimular as novas competências que se exigem aos cidadãos deste século” (*idem, ibidem*).

Literacia Mediática

A sociedade contemporânea coloca novos desafios à aprendizagem, à comunicação e à relação estabelecida com os *media*, sendo indispensável o cidadão mobilizar diversos conhecimentos e aptidões. Por essa razão, “[n]esta nova era da informação, há uma necessidade de refletir sobre outros tipos de literacias, não apenas a capacidade de ler, escrever ou fazer cálculos, mas também a capacidade de manipular m[é]dia digital e da informação” (Schuhmacher, *et al*, 2016, p. 4). De facto:

[a] aceleração do tempo e do espaço, bem como a alteração das necessidades quotidianas, foram alguns dos aspetos que deram origem a novas perceções do conceito de literacia mediática, a reflexões sobre as novas competências exigidas ao indivíduo e a uma redefinição de responsabilidades dos agentes educativos (Oliveira & Pereira, 2019, p. 115).

O conceito de literacia mediática (LM) designa a “capacidade de ler e decifrar as narrativas, mensagens e textos que os *media* nos transmitem” (Oliveira & Caetano, 2017, p. 55). Numa perspetiva semelhante, literacia mediática é vista como a capacidade de “aceder e decodificar informação, de criar mensagens e de refletir sobre as influências e os impactos dos conteúdos mediáticos [...]” (Oliveira, 2019a, p. 15). Além do mais, tem como finalidade “[...] analisar as relações entre cada indivíduo e as plataformas de informação, verificar a capacidade deste consumidor em analisar, criticar e opinar sobre a informação, bem como a habilidade que este possui em criar [...] novos conteúdos” (Tavares & Martins, 2020, p. 215). No parecer da Comissão das Comunidades Europeias (2007), “[e]m geral, define-se literacia mediática como a capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferen[te]s aspe[cto]s dos *media* e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diferentes contextos” (pp. 3-4). Ainda sobre o conceito apresentado, salienta-se a seguinte perspetiva:

O conceito de literacia mediática encerra (ou sugere, já que o conceito é evolutivo e pressupõe atualização) uma panóplia de competências: ser mediaticamente literato é ser capaz de aceder aos *media*, de compreender as suas mensagens, de as analisar, de as

avaliar criticamente, e de criar e de saber comunicar em diferentes contextos (Lopes *et al*, 2015, pp. 47-48).

A competência mediática é uma capacidade fundamental a ser desenvolvida, visto que, ao constituir-se como a “combinação de conhecimentos, habilidades, atitudes e estratégias” possibilita a “resolução de problemas e a execução de tarefas em contextos que requerem a compreensão, a utilização e a ação/interação com os média” (Lopes, 2019, p. 101). Esta é uma “capacidade que se adquire ao longo da vida, em particular na escolaridade, que se caracteriza pela aquisição e acionamento de recursos orientados para uma atitude e pensamentos críticos face aos media [...]” (Pinto, 2014, p. 157). “Além disso, constata-se a necessidade de explorar a literacia mediática e a inclusão digital, como forma de democratizar o acesso à informação, e sua correta interpretação, por todos os cidadãos, tornando-os mais ativos e socialmente participativos” (Pinto & Cardoso, 2020, p. 383). Conclui-se, assim, que “[a] literacia mediática tem, portanto, o objetivo de promover uma perspectiva crítica e de expandir as capacidades intelectuais para criar cidadãos e não meros consumidores, capazes de exercer a sua responsabilidade cívica nas sociedades democráticas” (Labio-Bernal, Romero-Domínguez & García-Orta, 2020, p. 133). Além disso, a literacia mediática:

consolida-se enquanto recurso básico indispensável no acesso ao conhecimento e à informação numa sociedade multimediática cada vez mais mutante e global. É essa competência, mobilizada quotidianamente em variadíssimas situações, que permite a cada indivíduo aceder, compreender e avaliar criticamente, mas também criar e comunicar mensagens mediáticas (Lopes, 2015, p. 46).

Tal como refere Abreu (2011), a literacia mediática “é uma ferramenta para o ensino do pensamento crítico e da alfabetização crítica do ponto de vista de todos os meios de comunicação do século 21, com o objetivo de fornecer competências globais, cívicas, tecnológicas e literacia da informação [...]” (p. 499). Ademais, “ensina metacognição, curiosidade criativa e intelectual para o desenvolvimento ao longo da vida” (Abreu, 2011, p. 499). Compreende-se, portanto, que esta é uma “[c]apacidade cujo desenvolvimento se afigura especialmente necessário num contexto de profundas alterações dos padrões de consumo dos media impulsionadas por um conjunto de tecnologias que alargam a participação dos cidadãos nos conteúdos – pesquisa, arquivo, criação, transformação, divulgação” (Henriques, 2010, pp. 178-179). No desenvolvimento desta capacidade nos alunos, a escola assume um papel importante, na medida em que “encara a obrigação de abrir portas às tecnologias de comunicação e informação digitais e de educar os jovens

para desempenhar o papel de consumidores, produtores e reprodutores de conteúdo mediático, de forma responsável e consciente” (Oliveira, 2019b, p. 258).

Os recursos audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem

A evolução tecnológica presente na sociedade da informação e do conhecimento exige que as crianças desenvolvam novas competências. Por essa razão, os sistemas educativos têm-se renovado, “[...] mudando de paradigmas centrados exclusivamente no conhecimento para outros focados no desenvolvimento de competências mobilizadoras não só de conhecimentos mas também de capacidades e de atitudes adequadas aos exigentes desafios contemporâneos” (Horta, 2017, p. 18). As tecnologias digitais entraram no quotidiano das crianças, que se mostram cada vez mais interessadas por elas, e, por isso, é pertinente que sejam incluídas no processo de ensino e aprendizagem, dado que:

é clara a importância da utilização das TIC em contexto de sala de aula, como auxiliares do processo de ensino e aprendizagem e como recurso motivador do mesmo, não podendo os agentes educativos ficar indiferentes a esta realidade tão presente na vida dos alunos (Batista *et al*, 2017, p. 105).

A escola e os professores devem adaptar a sua ação pedagógica a esta realidade, tendo consciência de que “[a]s oportunidades de trabalho que as TIC proporcionam são consideráveis”, sendo por isso, “necessário a [e]scola virar-se para estas questões adequando o currículo nacional a esta realidade” (Silva & Pestana, 2016, p. 221).

Assim, além da inserção das tecnologias digitais no ensino, que permitem a integração de experiências, saberes e interesses cimentados no quotidiano da criança, o professor deve, igualmente, ter em atenção a curiosidade e motivação que os recursos audiovisuais despertam nela. Estes recursos acompanham as suas vivências do dia a dia, e, por esse motivo, revela-se pertinente integrá-los no processo de ensino e aprendizagem.

No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001), os recursos audiovisuais são definidos como o “conjunto de aparelhos e/ou documentos que facilitam a aprendizagem através da estimulação dos sentidos” (p. 343). De facto, “por meio da linguagem áudio e da linguagem vídeo, o audiovisual tem influência em diversos sentidos e impacto no aluno” (Afonso, 2000, p. 79), e, por essa razão, “[a] escola não pode ficar indiferente ao fenómeno do audiovisual- é parte preponderante das formas de comunicação do nosso tempo civilizacional” (Silva, 2001, p. 314). Além do mais, “[c]omo a relação do ensino é uma relação de comunicação por excelência, que visa informar para formar, os instrumentos que comunicam conhecimentos tais como o livro, o filme, o computador e outros, encaixam nessa dinâmica e interessam à educação” (Abrantes *et al*, 2015, p. 26). Assim, “[d]evido

ao auge do consumo de conteúdos audiovisuais entre os jovens, a utilização desses conteúdos como recursos didáticos na sala e aula pode ser uma ferramenta eficaz na compreensão de conceitos e na promoção da aprendizagem autónoma” (Ramos & Mendéz, 2020, p. 97). Destaca-se ainda que a experiência com recursos audiovisuais

permite uma aproximação eficaz à realidade, tornando próximo e familiar o que parecia distante e incompreensível, clarificando conceitos, estabelecendo pontes com o mundo exterior, encerra em si própria importantes capacidades motivacionais tanto mais que os estudantes são sensíveis à comunicação pela imagem (Moreira & Monteiro, 2012, p. 5).

A utilização dos recursos visuais na sala de aula permite que a aprendizagem seja feita de forma espontânea, através da ligação motivacional que estes materiais despertam nos alunos (Silbiger, 2005). Para mais, “[s]empre que possível, os materiais devem tirar partido das potencialidades das tecnologias hoje disponíveis, privilegiando a interactividade pró-activa, no intuito de estabelecer níveis superiores de envolvimento” (Costa, Viana & Cruz, 2011, p. 1612), de forma a permitir que os alunos consigam “compreender mais facilmente os conceitos abordados, refle[-]tir sobre eles e integrá-los de forma consistente nas experiências e aprendizagens anteriores” (*idem, ibidem*). Nesta linha de pensamento, não será desprocurando sublinhar que

[a] experiência audiovisual exerce uma função informativa alternativa, tornando a realidade mais próxima à medida que permite exemplificar conceitos abstratos, ampliar concepções e pontos de vista, simplificar a compreensão da realidade e estimular a reflexão sobre acontecimentos a partir do contacto com imagens (Carvalho, 1998, p. 2).

Também Vivian Martins e Edméa Santos (2019) referem a possibilidade que estes recursos oferecem, salientando que “[o]s audiovisuais potencializam a criação de sentidos e significados. Com um tema sonoro e imagens, pode-se exemplificar uma situação não imaginável ou disponível, a ilustração de conteúdos curriculares [...]” (p. 224). Importa, também, ressaltar que “os meios audiovisuais representam uma rica fonte de recursos educacionais e podem contribuir para a aquisição da língua, possibilitando a elaboração de atividades diversas, nas quais o aluno pode ser protagonista, elemento central do processo de aprendizagem” (Franco, Miranda & Gomes, 2018, p. 8).

A utilização destes recursos proporciona ao aluno um papel ativo, na medida em que “[...] a produção audiovisual pode ser viabilizada como alternativa metodológica ativa de ensino e aprendizagem, permitindo que o aluno seja cada vez mais autónomo, crítico e ativo na construção de seus conhecimentos” (Maciel & Freitas, 2019, p. 93). A mesma linha de pensamento é seguida por Gualda (2017), no sentido em que “o uso de recursos audiovisuais em sala de aula possibilita ao professor deixar de ser um mero transmissor

de informações”, passando a ser “um mediador que privilegia e fomenta a autonomia do aluno, despertando nele o senso crítico, reflexivo e ativo” (p. 75). Compreende-se, desta forma, a visão de que “[a]s escolas podem oferecer um espaço diferenciado, onde o aluno se sinta motivado e participativo, encontrando na utilização dos recursos audiovisuais, tão comum no seu dia a dia, a possibilidade de enriquecer e produzir conhecimento” (Nascimento & Silva, 2015, p. 5). De entre todos estes recursos, importa destacar o papel do *Youtube* como canal de distribuição audiovisual. Esta plataforma, criada em 2005, permite a partilha de vídeos e acesso aos mesmos em aparelhos ligados à *internet*. Por ser um recurso de fácil acesso e com potencial educativo, está cada vez mais presente no processo de ensino e aprendizagem. Sobre o seu uso em sala, destaca-se que é um meio que desperta a atenção dos alunos, por conter vídeos com sons e imagens, ajudando no processo de construção do conhecimento (Almeida *et al*, 2018). Assim, “[a]o inserir o Youtube como instrumento de ensino e como recurso de apoio as aulas, o docente consegue como resultado: melhor retenção do conteúdo, aprendizagem baseada na experiência, despertar o interesse do discente [...]” (Coelho & Junior, 2019, p. 26). Na mesma linha de pensamento, ressalva-se que

[o] Youtube traz para o ambiente escolar uma dinâmica diferenciada. Além de o professor possuir uma oferta de vídeos muito maior, com estilos diferenciados, os alunos podem interagir entre si e com outros professores e alunos, seja através de comentários dos vídeos, seja através da produção dos seus próprios vídeos. (Aranha *et al*, 2019, p. 23)

Para além de desenvolver a autonomia dos utilizadores, “esta ferramenta conecta alunos e professores de diversas localidades, permitindo trocas de experiências e perspectivas”. No ambiente escolar, a “[...] a criação de um canal no Youtube e a postagem de vídeos seria um acréscimo construtivo e pertinente a todos os envolvidos nesse ambiente, já que mediará informações dinâmicas e interativas entre os sujeitos, proporcionando um maior envolvimento” (Almeida *et al*, 2018, p. 5).

Apesar de todas as vantagens que os recursos audiovisuais trazem ao processo de aprendizagem, é relevante referir algumas desvantagens na sua utilização, tais como a necessidade de ter estes materiais na escola, o facto de o professor poder ter insegurança na sua utilização ou alguma falha técnica que possa impossibilitar o funcionamento dos mesmos (Mecías e Rodríguez, 2009). Para além disso, a sua utilização exige do professor “[...] um tempo de preparação da aula atempado e a vontade de querer trabalhar em prol do crescimento integral dos seus alunos” (Aveiro *et al*, 2018, p. 48).

As obras cinematográficas como recurso pedagógico-didático

O cinema tornou-se um recurso audiovisual que conquistou o público, tanto infantil como adulto, sendo um meio que comunica diretamente com o espectador, veiculando informações, conhecimentos e vivências. Neste contexto,

[...] a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas (Martins et al, 2017, p. 7).

Assim, cada vez mais, torna-se importante que sejam proporcionadas aos alunos experiências diversificadas de aprendizagem, em que possam contactar com diferentes meios de comunicação, incluindo o cinema. Neste processo, a utilização de filmes na prática educativa permite estabelecer uma experiência inovadora de aprendizagem, pois “as aproximações do cinema e da educação são múltiplas e complexas, extrapolando a simples associação do filme ao conteúdo” (Linhares & Ávila, 2017, p. 89). Por essa razão, importa elencar as diferentes possibilidades que os filmes comportam, quando adequadamente inseridos no processo de ensino e aprendizagem.

Os filmes são recursos que permitem “[...] ensinar o respeito dos valores, crenças e visões do mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas” (Duarte, 2002, p. 90). Além disso, promovem “o desenvolvimento de competências e habilidades como: criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa” (Júnior, 2009, p. 55).

O cinema é uma ferramenta muito importante no ramo educacional, na medida em que “promove uma interação direta com os estudantes, levando temas que podem ser vastamente explorados em sala de aula [...]” (Rodrigues, 2019, p. 65). Este recurso, quando aplicado no ensino, permite, também, despertar a vontade de aprender nos alunos, criando motivação, interesse e curiosidade, permitindo o desenvolvimento do sentido crítico dos estudantes (Reigada, 2016). Além do mais, “o seu carácter visual e sonoro, a forma diferente como relata a mistura de situações e os procedimentos para as contar, convertem o cinema numa importante ferramenta para perceber e agilizar os mecanismos de percepção” (Martínez, 2003, p. 49), visto “que a linguagem audiovisual é muito apelativa e pode produzir experiências diferenciadas e enriquecedoras na sala de aula, os filmes podem, de facto, ser utilizados como uma porta de acesso a informações geradoras de conhecimento [...]” (Pinto, Cardoso & Soares, 2019, p. 6).

As vantagens inerentes à utilização deste recurso são de natureza diversa, na medida em que “o uso de filmes enquanto recurso didático cresce a cada dia, possibilitando que o aluno adquira mais conhecimentos sobre um tema específico e ao mesmo tempo

desenvolva novas competências e habilidades” (Rezende, 2012, p. 62). O cinema permite, também, clarificar conceitos complexos dado que “a linguagem audiovisual permite visualizar de maneira direta processos que são vistos e assimilados de forma mais abstrata em livros e outros recursos” (Rezende, 2012, pp. 63-64), pois “os filmes trazem à vida o que de outra forma seriam apenas palavras numa página” (Chapman, 2013, p. 1). Assim sendo,

[a] utilização do cinema na área da educação é, assim o entendemos, um meio de ensino-aprendizagem, que possibilita o destaque, por exemplo, de aspetos sociais, culturais, históricos, literários e políticos, relacionados com o contexto em que o próprio filme é recebido (Pinto, Cardoso & Soares, 2019, p. 5).

Infere-se, portanto, que “[a] educação e o cinema convergem no que diz respeito à forma de exercitar o pensamento, pois favorecem novas perspectivas a respeito de um determinado tema, por meio da reflexão, da expansão, da criação” (Lopes *et al*, 2017, p. 108). O filme, potencialmente, auxilia também o professor, permitindo-lhe “[...] quebrar com o modelo tradicional de aula baseado na exposição teórica e abstrata de matérias/conteúdos, podendo servir tanto para apresentar conteúdos mais ou menos detalhados como para ilustrar conceitos, demonstrar experiências e refletir sobre elas” (Cachadinha, Moura & Almeida, 2017, p. 18). Na mesma linha de sentido, o cinema facilita o processo de ensino e aprendizagem, podendo ser inserido na prática educativa com alunos de várias idades (Silva & Júnior, 2020). No entanto, tal como os autores reforçam, é necessário que estes estejam ativamente envolvidos no trabalho, e que os objetivos a atingir sejam claros, pois, quando isso acontece,

o filme educativo torna-se algo mais do que um momento de emoção e diversão, podendo converter-se numa experiência viva e interessante que ajuda os estudantes a alargarem conceitos, a pensarem e a confrontarem-se criticamente com outras realidades, a interiorizarem valores de que dispersariam numa incerta pesquisa, a agarrar ideias que não cabem dentro de definições nem se compreendem totalmente através da leitura de um texto (Moreira, 2012, p. 17).

De facto, “é inegável a forte influência que o cinema pode exercer no imaginário dos espectadores que se sentem, muitas vezes, seduzidos pelas ideologias presentes nos filmes” (Oliveira, Araújo & Albuquerque, 2020, p. 105). Por essa razão, “será de fundamental importância o papel do professor na condução da problematização das imagens do cinema em sala de aula, levando os alunos a perceberem e a questionarem as ideologias ali presentes” (*idem, ibidem*).

A utilização do cinema como recurso pedagógico é uma prática cada vez mais presente no processo de ensino e aprendizagem, o que motivou o desenvolvimento de projetos que visam integrar esta arte na escola, tanto a nível nacional como internacional. A nível nacional, importa destacar o Plano Nacional de Cinema (PNC), que visa a “valorização de uma cultura audiovisual junto das comunidades educativas, propõe-se dar mais visibilidade à arte do cinema em contextos pedagógicos, e valoriza, quer a adoção de processos de trabalho colaborativo, quer a implementação de projetos/iniciativas de integração curricular” (PNC, 2019, p. 1). Este projeto permite aos alunos de educação pré-escolar, ensino básico e secundário ter acesso a diversas produções cinematográficas nacionais e mundiais na escola, o que se revela de extrema importância, porquanto

[a] arte do cinema possibilita o acesso a uma ontologia que deve ser considerada basilar no quadro da formação integral dos jovens, quando se perspetiva e defende o desenvolvimento integral da pessoa, o exercício crítico do seu direito à liberdade de expressão e à informação, e a qualidade da sua participação em atividades sociais e culturais (PNC, 2019, p. 3).

É igualmente relevante referir o trabalho desenvolvido pelo Cine Clube de Viseu, que desenvolve um projeto de intervenção com a comunidade educativa, com a principal finalidade de promover oportunidades de contacto e reflexão com obras cinematográficas (tanto na sala de aula, como na sala de cinema). Este projeto desenvolve várias iniciativas ao longo do ano letivo, que se destinam a todos os níveis de escolaridade, promovendo, também, a formação de professores e ações para outros públicos interessados.

A nível europeu, é pertinente realçar o projeto CinEd, que, através da sua plataforma cined.eu, procura auxiliar o trabalho desenvolvido com os jovens na Europa, sobre o cinema na educação. Esta plataforma constitui-se como uma ferramenta inovadora que, além de disponibilizar vários filmes contemporâneos e do património dos países parceiros, dispõe de vários materiais pedagógicos para apoiar o trabalho do professor e dos alunos, antes e depois da visualização dos filmes. O projeto destina-se a vários públicos, tais como professores, mediadores culturais, profissionais das áreas do cinema e dos audiovisuais, bem como outros interessados.

2.4. Aspetos Metodológicos

A encabeçar esta secção, afigura-se pertinente recordar que a investigação representa

uma atividade vital na formação de professores, na medida em que contribui para estes ampliarem os seus conhecimentos e desenvolverem as suas competências profissionais,

para melhorarem as suas práticas de ensino e, naturalmente, para participarem na construção do próprio conhecimento científico (Menezes *et al*, 2017, p. 21).

Em qualquer investigação, “[o] investigador deve saber selecionar a metodologia mais adequada para a investigação em causa, tendo em conta a natureza do problema a investigar” (Sousa & Baptista, 2014, p. 10). Neste sentido, a metodologia utilizada no presente estudo foi a investigação-ação, visto que os dados foram recolhidos durante as práticas pedagógicas. Esta metodologia “[...] utiliza em simultâneo a [a]ção e a [i]nvestigação num processo cíclico, onde há uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente” (Fonseca, 2012, p. 18). Sendo assim, esta investigação “[...] é conduzida pelos práticos, que estão diretamente envolvidos numa situação particular, a partir de problemas que emergem do quotidiano” (Cardoso, 2014, p. 36), com a finalidade de “aumentar os conhecimentos ligados à prática profissional dos professores, com vista à mudança educacional, em face dos problemas que a prática levanta” (*idem, ibidem*).

A investigação assumiu um paradigma qualitativo, que assenta “na necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais”, motivando a “descrição, interpretação [e] análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados” (Alves & Azevedo, 2010, p. 48). A investigação qualitativa procura “melhorar a prática individual, contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas. É de tipo interpretativo, ou seja, não é anterior aos dados, mas surge a partir desses mesmos dados, numa relação constante e dinâmica com a prática [...]” (Coutinho, 2011, p. 30). Neste sentido, o “[...] investigador é o ‘instrumento’ de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento” (Fernandes, 1991, pp. 3-4). Por essa razão, “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as a[-]ções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). Desta forma, nestes estudos, é estabelecida “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Silva & Menezes, 2001, p. 20).

2.4.1. Opções Metodológicas

Ao longo dos estágios nos diferentes contextos, procurei conhecer os diversos grupos de crianças e o trabalho que se encontrava a ser desenvolvido, de forma a adequar a minha intervenção às características contextuais. Nos diferentes contextos, após as intervenções, refletia sobre o trabalho desenvolvido, tanto por mim como pelas crianças.

Para complementar este exercício reflexivo, recorri a notas de campo, a tabelas de observação, ao registo fotográfico e à escuta das crianças acerca do que era desenvolvido. Estes elementos permitiram-me compreender como o processo de ensino e aprendizagem tinha decorrido, permitindo, também, identificar aspetos que corriam melhor ou que poderiam ser modificados em função das necessidades demonstradas. O presente exercício investigativo seguiu as etapas de investigação apresentadas por Ponte (2002), iniciando-se com a definição do problema e a formulação das questões a investigar, procedendo-se de seguida à recolha e interpretação dos dados, sendo posteriormente empreendida a divulgação das conclusões.

2.4.2. Participantes

No presente estudo, participaram 66 crianças, 19 crianças que frequentavam o Jardim de Infância (11 do sexo masculino e 8 do sexo feminino) e 47 crianças que frequentavam o 1.º ciclo do Ensino Básico. Desse grupo, 21 crianças pertenciam ao 2.º ano de escolaridade (11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino) e 26 ao 3.º ano de escolaridade (13 do sexo masculino e 13 do sexo feminino).

2.4.3. Recolha de Dados

A recolha de dados ocorreu durante o trabalho de campo, em que, após cada momento de contação de histórias ou visualização do filme e posteriores atividades, eram promovidos momentos de partilha de conhecimentos e apreciações sobre o que fora realizado. Para suportar esta recolha, foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados.

A observação participante foi um dos instrumentos usados, sendo “[...] realizada em contacto dire[-]to, frequente e prolongado do investigador, com os a[-]tores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa” (Correia, 2009, p. 31). Esta observação incidiu sobre os comportamentos e reações das crianças, não só durante os momentos de contação de histórias e exibição do filme, como, também, durante as atividades propostas a partir desses recursos. Para complementar este processo, foram elaboradas notas de campo, grelhas de observação, registos escritos e fotográficos, e entrevistas às crianças, que se constituem como a “técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer [-] atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento” (Ribeiro, 2008, p. 141). As entrevistas permitiram conhecer a visão das crianças sobre as histórias e o filme explorados, o que as levou a pensar e refletir acerca das situações sobre as quais foram questionadas (Gray, 2012), sendo também possível “[...] recolher dados descritivos

na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspe[-]tos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Nos contextos de estágio, foi aplicado o tipo de entrevista informal que “é o menos estruturado possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados” (Júnior & Júnior, 2011, p. 240), sendo utilizado um guião com questões previamente elaboradas. No decorrer da presente investigação, o anonimato de todos os participantes foi sempre assegurado, sendo substituídos os nomes das crianças por iniciais, de forma a garantir a sua privacidade. Além do mais, todos os entrevistados foram esclarecidos acerca do conteúdo e finalidade da entrevista.

2.5. Apresentação e Discussão dos Resultados

Nesta secção serão apresentados e discutidos os resultados obtidos nos contextos de Jardim de Infância e de 1.º CEB (2.º ano de escolaridade). O contexto de Creche não foi integrado no presente estudo, pois o projeto de investigação ainda se encontrava em processo de maturação. Devido à pandemia da COVID-19, que levou à implementação do ensino remoto de emergência, e devido às limitações que ora presentes, apenas foi possível explorar, no segundo contexto de 1.º CEB, um dos elementos integrantes do estudo: o livro da série *Peter Rabbit*.

Por essa razão, foram abrangidos dois contextos neste estudo, sendo os resultados obtidos nas entrevistas apresentados em forma de gráficos, acompanhados de uma interpretação e reflexão sobre as respostas.

2.5.1. Resultados em contexto de Jardim de Infância

Seguidamente serão apresentados os dados obtidos em contexto de Jardim de Infância. Num primeiro momento, procurou-se aferir as preferências das crianças em relação às personagens dos livros e do filme da coleção *Peter Rabbit*, sendo-lhes solicitada a escolha da personagem favorita em ambos os recursos e a justificação da escolha.

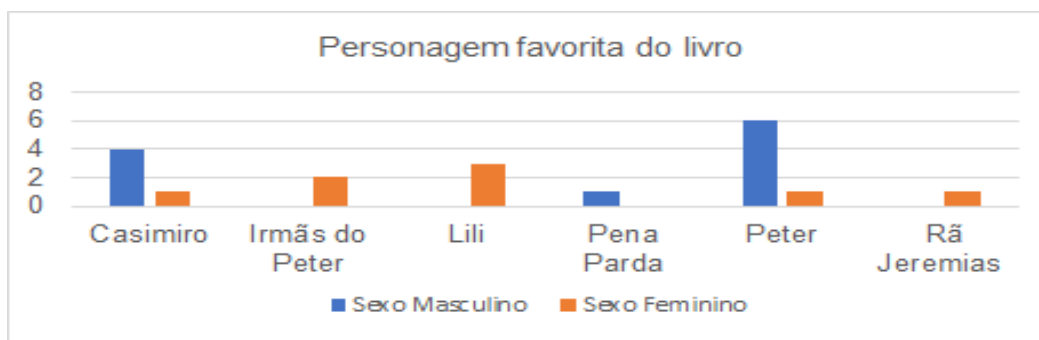


Gráfico 1- Personagem favorita do livro

Através da análise do gráfico 1, é possível verificar que as personagens *Peter Rabbit* (7 votos) e *Casimiro* (5 votos) foram as mais escolhidas pelas crianças do sexo masculino. O *Peter Rabbit* reuniu a preferência dessas crianças, por o considerarem corajoso, simpático, e amigo dos companheiros, estando sempre disposto a ajudá-los.

A personagem mais votada como favorita, por parte das crianças do sexo feminino, foi a *Lili*, com 3 votos. Esta personagem foi considerada meiga, bonita e fofinha. As personagens *Pena Parda* e *Rã Jeremias* foram as menos votadas, possivelmente por serem personagens que não estão presentes em todas as histórias.

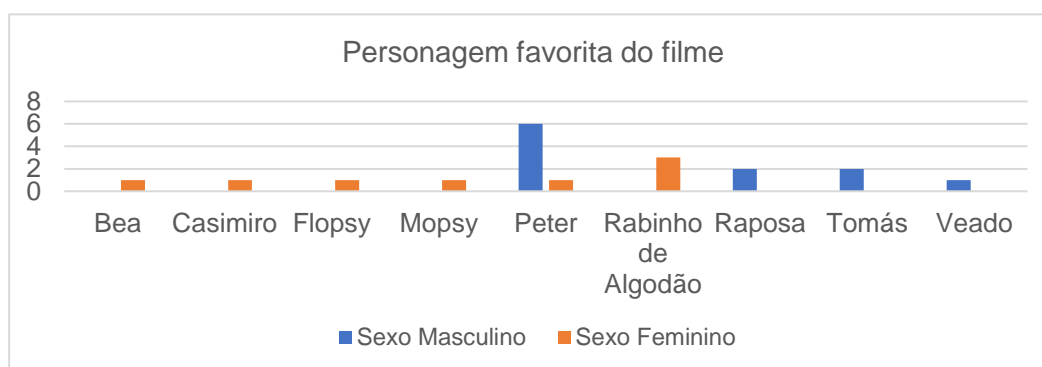


Gráfico 2- Personagem favorita do filme

Como é possível constatar no gráfico 2, a personagem *Peter Rabbit*, tal como nos livros, foi a que obteve mais votos. Nas suas justificações, as crianças mencionaram novamente o facto de o *Peter* ser corajoso e forte, mas consideram-no, também, divertido, rápido, engraçado e verdadeiro. A segunda personagem mais escolhida, apenas por crianças do sexo feminino, foi a *Rabinho de Algodão*, uma das irmãs do Peter. No filme, as crianças já conseguiram distinguir e diferenciar as personagens, mencionando-as de forma individual, e não como *3 irmãs do Peter*, como aconteceu com o livro. Além do mais, 4 crianças elegeram personagens que não aparecem nos livros como suas favoritas (*Bea*, *Tomás* e *Veado*).

Tendo como base os dados anteriores, após a visualização do filme, verificou-se se as crianças alteraram a escolha da sua personagem favorita, sendo apuradas as razões para essa decisão. Das 19 crianças participantes, 15 alteraram a sua escolha inicial (personagem favorita nos livros) e 4 mantiveram-na. Das quinze crianças que elegeram uma personagem diferente, quatro fizeram-no porque, com o filme, conheceram novas personagens que não apareciam nos livros e gostaram mais delas, realçando as suas características. Acerca da *Bea*, a criança que a elegeu referiu que o fez “porque ela gosta dos coelhos e é amiga deles, e eu gostei dela” (MG). Relativamente ao *Tomás*, as crianças referiram que o elegeram como favorito “porque ele é engraçado e faz disparates” (AN), e “porque ele faz rir muito e também é tonto e divertido” (MN). O *Veado* foi escolhido “porque

é muito grande e ficou assustado com o carro” (JP), sendo esta uma parte do filme que a criança gostou.

As restantes 11 crianças, através do filme, aprofundaram os seus conhecimentos acerca das personagens dos livros, o que as fez alterar a sua escolha inicial. Por exemplo, uma criança elegeu a *Mopsy*, uma das irmãs do Peter como sua personagem favorita, pois, além de a conseguir diferenciar das outras, viu nela características que considera igualmente ter “ela é fofinha e pequenina, e eu também, e ajudou os outros, e eu também ajudo os meus amigos” (MF). Outras duas crianças escolheram a *Raposa*, que, apesar de participar nos livros, no filme reuniu características que as crianças gostaram: “ela é muito engraçada, tem uma boca muito grande e dentes bonitos, é muito gira” (BJ) e “ela é alta, como eu, e veste-se muito bem” (FC). As crianças que mantiveram a sua escolha inicial referiram novas qualidades que viram na personagem e identificaram partes do filme em que ela participou.

Num segundo momento, foram realizadas entrevistas às crianças, sendo seguidamente apresentados os dados recolhidos. Relativamente à primeira questão, quando interrogadas sobre o seu interesse pelos livros, todas as crianças responderam que gostaram, justificando a sua escolha.

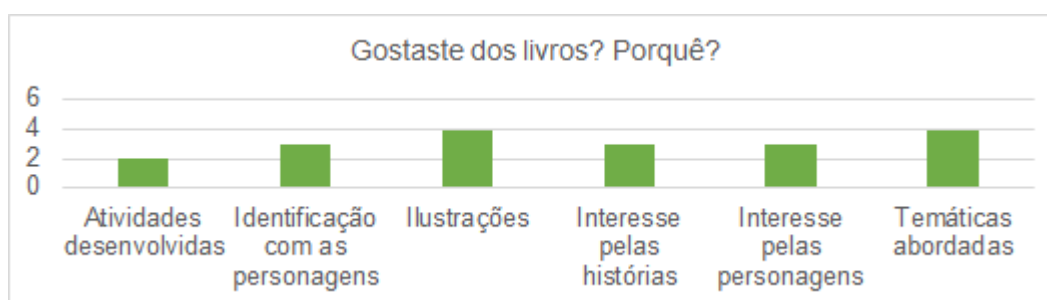


Gráfico 3- "Gostaste dos livros? Porquê?"

Como é possível observar no gráfico 3, duas crianças referiram que gostaram dos livros pelas atividades que foram desenvolvidas a partir deles: “Gostei porque fizemos atividades giras com eles” (BE) e “Gostei porque fizemos coisas divertidas como o desenho, as maracas, a ginástica” (RU). Três crianças justificaram o seu interesse pelos livros devido à identificação com as personagens, vendo nelas características que consideram ter: “Gostei porque tem coelhos pequenos como eu” (PE); “Porque eles são engraçados e fixos, e eu também sou” (BJ) e “Gostei muito, porque eles todos são muito divertidos e fortes, e eu também sou, não achas?” (AN).

Por sua vez, quatro crianças identificaram as ilustrações dos livros como o principal motivo pelo qual gostaram deles, referindo que estes "Têm muitas cores e eles parecem

vivos como nós” (MD); “Porque as imagens são muito bonitas” (AF); “Porque os desenhos são fantásticos e vi bem os coelhos” (FC) e “as imagens são muito fixes” (MG). Para justificarem o seu interesse pelos livros, três crianças fizeram uma análise global sobre as histórias, considerando-as divertidas, engraçadas e fantásticas.

Três crianças gostaram dos livros pelas personagens, mencionando a sua favorita: “Gostei porque tem o Peter” (JS); “Gostei muito porque tem a Lili e eu adoro os vestidos dela” (CC) e “Gostei porque tem o Casimiro que eu gosto muito” (JP). As temáticas abordadas foram também ao encontro dos interesses das crianças, que explicaram que gostaram dos livros porque “falam de muitas coisas...da música do sapo, deles a irem buscar os óculos, do futebol” (MC); “porque lá tem sempre aventuras fixes” (AL); “porque eles têm muitas partes diferentes, olha aquela do futebol, e da música com a rã, e da caça aos óculos” (MF) e “porque as histórias falam de muitas coisas diferentes e gosto de todas” (SA).

Quando questionadas se gostaram do filme, todas as crianças responderam afirmativamente e justificaram a sua resposta.

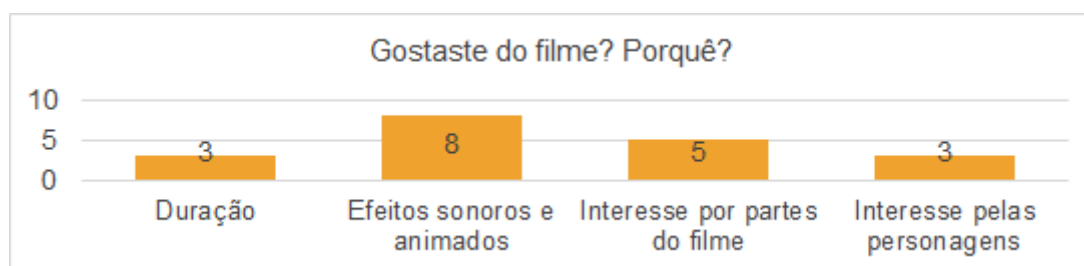


Gráfico 4- "Gostaste do filme? Porquê?"

No gráfico 4, é possível observar as razões que as crianças apresentaram para justificar o seu interesse pelo filme. Através da análise do gráfico, verifica-se que três crianças referiram a sua duração como um fator importante: “porque é grande e tem muitas coisas divertidas” (MF); “porque é maior e tem mais imagens” (MC); “porque é grande e tem muitas partes engraçadas” (BE), sendo proporcionada uma visão ampla de espaço, tempo, personagens e diferentes partes do filme.

Os efeitos sonoros e animados foram referidos por oito crianças, sendo que a banda sonora e o movimento das personagens foram fatores que lhes despertaram atenção e interesse. Neste sentido, realça-se algumas justificações das crianças: “É muito divertido e tem música” (AN); “Adorei ver os coelhos a falar e a dançar, e a correr” (PE); “Porque, no filme, eles saltam e correm muito depressa”; (CA); “Porque tem música e eles andam de verdade e fazem rir muito” (AF).

Cinco crianças, quando questionadas sobre a razão de terem gostado do filme, mencionaram partes específicas que gostaram de ver: “Porque gostei da festa, com todos

a comer e a atirar comida” (RU); “Gostei porque adorei ver o *Peter* a ir para a horta buscar comida” (AL); “Porque adorei a parte do porco a pintar a boca e a falar” (JP). Por fim, três crianças referiram que gostaram do filme pelas novas personagens: “Porque é divertido e tem outras pessoas que nos livros não há e eu gostei delas” (CC); “Gostei porque tem o *Veado*, a *Bea*, o *Tomás* e o *Gregório* mau” (MN).

A terceira questão procurou aferir a preferência das crianças em relação aos livros e ao filme da série *Peter Rabbit*.

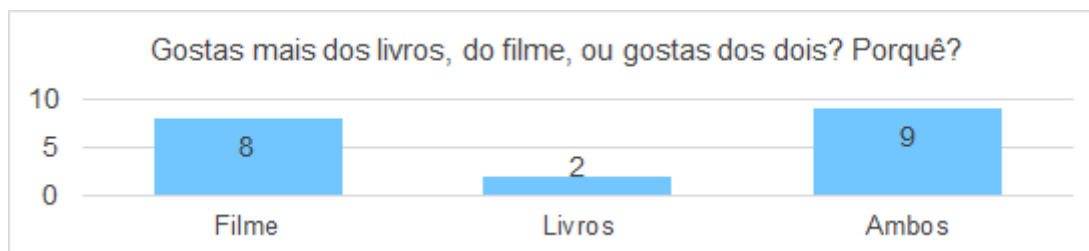


Gráfico 5- "Gostas mais dos livros, do filme, ou gostas dos dois? Porquê?"

Através da análise do gráfico 5, verifica-se que oito crianças afirmaram gostar mais do filme, comparativamente aos livros, maioritariamente por ter efeitos sonoros e animados, por ter novas personagens e por ter uma maior dimensão. Por outro lado, duas crianças afirmaram gostar mais dos livros, sendo que uma delas explicou que gosta de folheá-los e observar cuidadosamente as ilustrações e a outra criança referiu que gosta mais dos livros por ter a possibilidade de os levar consigo para diferentes espaços. Nove crianças responderam que gostam de ambos os recursos, pois corresponderam aos seus interesses, proporcionando-lhes momentos agradáveis e divertidos.

A questão seguinte procurou aferir se, com o filme, as crianças enriqueceram os seus conhecimentos acerca das personagens dos livros. Todas as crianças consideraram que, com o filme, conheceram melhor as personagens, tendo a possibilidade de alterar,

confirmar ou complementar a visão que inicialmente criaram sobre elas, nos momentos de exploração dos livros.

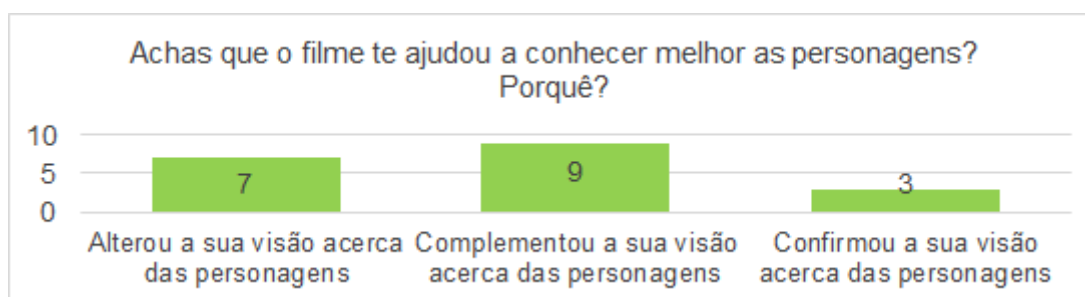


Gráfico 6- "Achas que o filme te ajudou a conhecer melhor as personagens? Porquê?"

Como se verifica no gráfico 6, após verem o filme, sete crianças alteraram a visão inicial que tinham sobre as personagens, por terem a possibilidade de as observar de forma diferente. Para justificar a sua resposta, referiram, por exemplo, que “nos livros eles parecem muito pequenos, e no filme vi que eles são mesmo grandes e rápidos” (MG); “nos livros que lemos, os coelhos só saltavam no chão, mas afinal eles sabem correr também e dançar e cantar” (BE); “porque no filme eles são fortes e grandes, e nos livros não, são pequenos e não são tão fortes para ajudarem os outros” (AL) e “os coelhos, nos livros, são pequenos e não têm tanta graça, e no filme vi que são muito divertidos e têm muita graça” (RU).

A visualização do filme permitiu que nove crianças conhecessem novas características das personagens, complementando a visão que já tinham acerca delas. A este respeito, referem que “eu já sabia que eles eram fortes, mas vi que eles também são corajosos porque foram para a horta e não tiveram medo nenhum” (FO); “sim, porque no filme fiquei a saber como eles falam e andam e correm, e no livro não dá para ver isso, não é?” (MD); “porque nos livros eu já achava todos os coelhos engraçados, mas no filme achei que eles também eram rápidos e sabiam criar bem os planos para salvar o Casimiro” (CC).

Por fim, com o filme, três crianças confirmaram a visão que já tinham inicialmente acerca das personagens. Como resposta à questão, disseram que “sim, porque eu já sabia que eles eram assim, divertidos e fortes e no filme vi bem” (PE); “eu já achava que eles eram muito divertidos e amigos e consegui ver que tinha razão” (RA) e “sim, porque eu já tinha visto que eles eram assim iguais como nos livros” (JP).

Na última questão, as crianças identificaram a personagem que gostariam de ser, caso tivessem essa oportunidade.

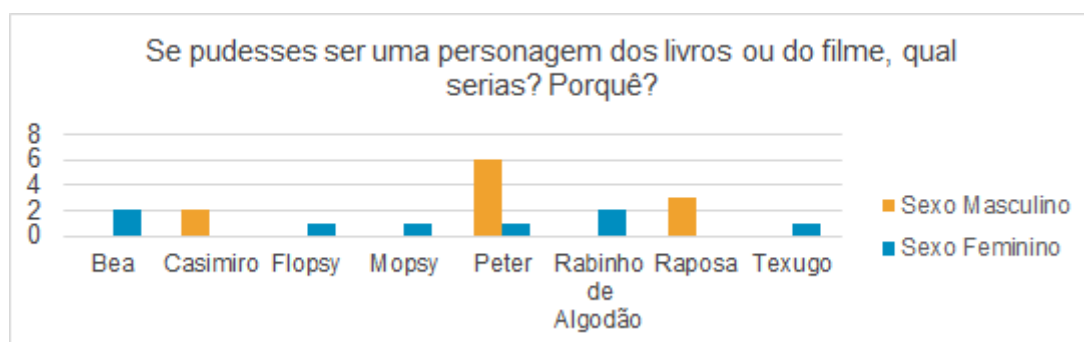


Gráfico 7- "Se pudesses ser uma personagem dos livros ou do filme, qual serias? Porquê?"

Ao analisar o gráfico 7, é possível verificar que as personagens *Flopsy*, *Mopsy* e *Texugo* obtiveram um voto cada, de crianças do sexo feminino. As crianças que as elegeram mencionaram características que viram nas personagens, que também gostavam de ter. A *Bea*, o *Casimiro* e a *Rabinho de Algodão* obtiveram 2 votos cada, a *Raposa* foi

votada por 3 crianças e o *Peter* por 7 crianças, sendo novamente a personagem eleita por mais crianças. Nas suas escolhas, as crianças referiram que ambicionavam ser como estas personagens, pois gostavam de ter as suas características e de experienciar as aventuras e peripécias que no filme ocorrem.

2.5.2. Resultados em Contexto de 1.º CEB

De seguida, serão apresentados os dados obtidos em contexto de 1.º CEB, com o 2.º ano de escolaridade. Tal como no contexto anterior, procurou aferir-se a preferência das crianças face às personagens de ambos os recursos (livro e filme), e as justificações para essa escolha.

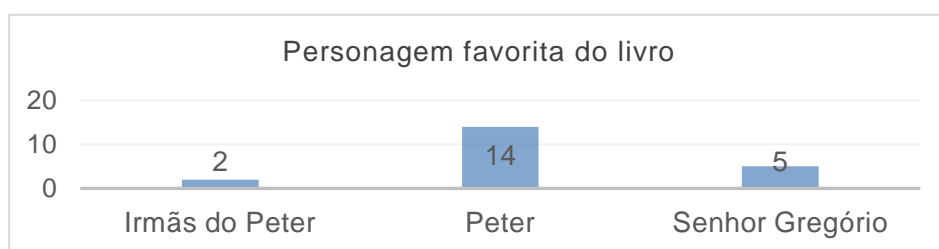


Gráfico 8- Personagem favorita do livro

Como é possível verificar no gráfico 8, a personagem eleita por mais crianças foi o *Peter*, com 14 votos. Nas suas justificações, as crianças enunciaram características que gostaram na personagem: “ele é brincalhão e divertido” (RF); “é tonto e não fez o que a mãe lhe disse, e eu achei divertido” (GM); e referiram ações que lhes despertaram a atenção: “porque gostei de ver que ele fugiu rápido do Senhor Gregório” (DI) e “porque achei que o Peter foi muito forte, mesmo quando estava triste”; (KY). O Senhor Gregório foi votado por cinco crianças, que, para justificarem a sua escolha, recorreram a partes do livro em que gostaram de o ver “ele teve coragem para ir atrás do Peter, quando estava na horta” (LA); “porque ele teve que correr muito para apanhar o Peter, e andou às voltas” (AF). As irmãs do Peter receberam 2 votos, pois as crianças que as elegeram consideraram-nas fofinhas, meigas e queridas.

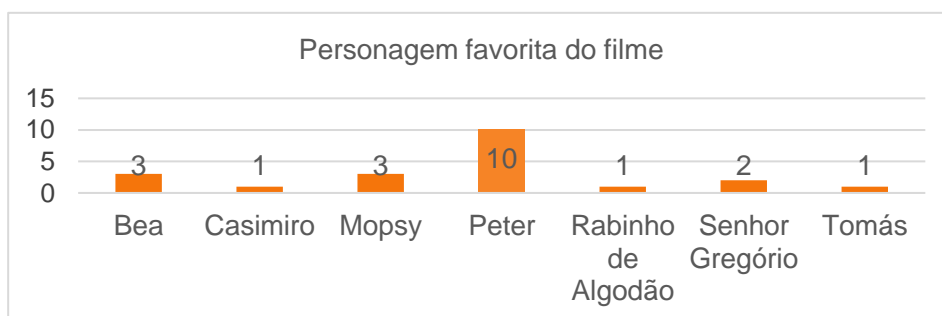


Gráfico 9- Personagem favorita do filme

Através da interpretação do gráfico 9, compreende-se que o *Peter* foi a personagem mais votada, obtendo 10 votos. Nas suas justificações, as crianças mencionaram, novamente, características que identificaram na personagem e referiram partes do filme em que esta participa. No entanto, nas caracterizações feitas, enunciaram características diferentes, que não tinham referido no livro, e a descrição das partes do filme em que o *Peter* aparece foram mais detalhadas e completas. A *Bea* e a *Mopsy* obtiveram 3 votos cada, pois as crianças, do sexo feminino, identificaram-se com elas, valorizando as suas ações. As restantes personagens foram escolhidas pois as crianças gostaram da sua participação no filme, proporcionando-lhes momentos divertidos, referindo, nas suas justificações, partes do filme em que as personagens aparecem.

Partindo das escolhas feitas em ambos os recursos (livro e filme), foi apurado se, após verem o filme, as crianças elegiam uma personagem diferente, como sua favorita. Através da análise dos dados, aferiu-se que 11 crianças alteraram a sua escolha inicial e 10 mantiveram-na. As crianças que alteraram a sua escolha inicial, fizeram-no por duas razões: porque se identificaram mais com as novas personagens do filme ou porque conheceram melhor as personagens do livro. As cinco crianças que escolheram personagens que não participam no livro, identificaram características que apreciaram nelas, referindo momentos da sua participação no filme que lhes chamou a atenção.

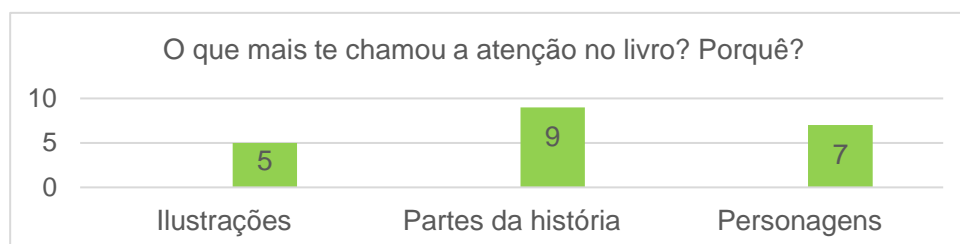


Gráfico 10- “O que mais te chamou a atenção no livro? Porquê?”

Como é possível observar no gráfico 10, as ilustrações, as partes da história e as personagens foram os elementos do livro que mais captaram a atenção das crianças. Relativamente às ilustrações, caracterizaram-nas como coloridas, chamativas, bonitas e bem elaboradas. Nove crianças identificaram partes da história que apreciaram, como o motivo que mais lhes despertou a atenção no livro. Neste sentido, referiram que o que mais lhes chamou a atenção “foi a parte em que a mãe disse para o Peter não ir à horta e ele foi, achei muita graça” (DA); “O Senhor Gregório a ir atrás do Peter, porque parecia a caça e foi muito engraçado” (MD); “A parte em que a mãe vestiu o casaco ao Peter, foi fofinho” (NS). As personagens foram mencionadas por sete crianças, que referiram, por exemplo, que “gostei das personagens, porque eram muito divertidas e corajosas” (ML); “Foi as três irmãs, estavam muito engraçadas” (MI); “O Senhor Gregório porque ele conseguiu ir atrás do Peter, mesmo já velho” (BD).

Relativamente ao filme, procurou-se igualmente averiguar o que mais despertou a atenção das crianças.

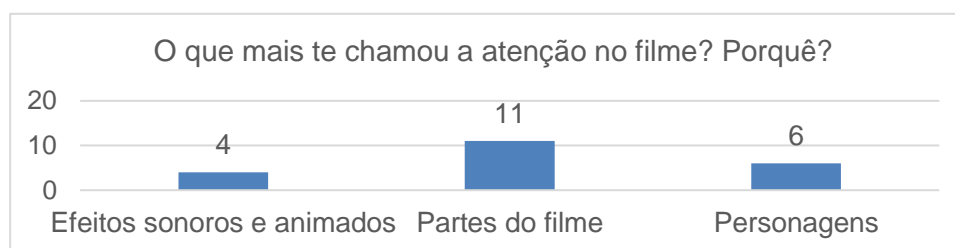


Gráfico 11- "O que mais te chamou a atenção no filme? Porquê?"

Através da análise do gráfico 11, verifica-se que os efeitos sonoros e animados foram referidos por quatro crianças, que explicaram que apreciaram "a música e eles a correrem e dançarem, gostei muito de ver isso" (TI); "a música e eles mexerem e falarem" (FS). Onze crianças consideraram que determinadas partes do filme foram o que mais lhes despertou atenção, descrevendo o que observaram: "foi a parte em que o homem mau caiu no chão porque só comia doces, e depois morreu, eu vi que faz mal comer muitos doces" (MT); "foi aquilo em que eles estavam todos na horta, e depois o *Senhor Gregório* foi a correr para os apanhar, gostei dessa parte porque eles foram todos muito rápidos, e vi bem porque é que o *Senhor Gregório* ficou chateado, foi porque os coelhos estavam a roubar o que ele plantava" (SD); "a parte em que o *Peter* pôs aquilo na cama do *Tomás* e ele saltou contra a parede" (DI). As personagens foram identificadas, por seis crianças, como o aspeto que mais lhes chamou à atenção, justificando as suas escolhas: "Foi ver melhor o *Peter Rabbit*, porque ele é regila e gostei de ver as coisas que ele disse quando estavam a fazer o plano" (MI); "O que mais me chamou à atenção foi a *Bea* por 2 motivos: primeiro porque salvou o *Peter* e as irmãs dele e segundo porque gosta de fazer artes e eu também gosto de fazer isso" (CD).

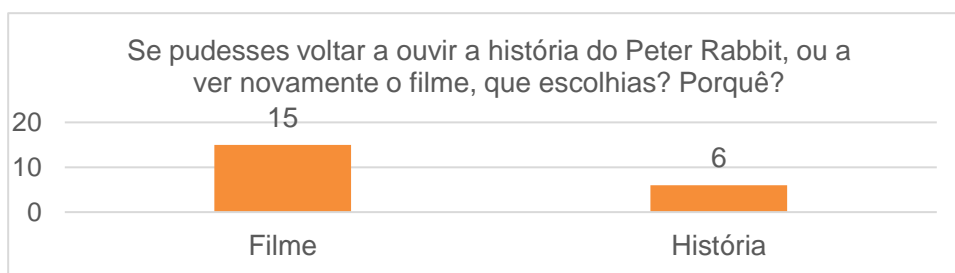


Gráfico 12- "Se pudesses voltar a ouvir a história do *Peter Rabbit*, ou a ver novamente o filme, que escolhias? Porquê?"

Como se observa no gráfico 12, a maioria das crianças, caso tivesse essa oportunidade, escolhia ver novamente o filme, em detrimento da leitura da história. Nas suas justificações, relativamente à escolha do filme, referem o facto de o filme ter uma

maior duração face aos livros, ter personagens que apreciam mais e por ter ações que não constam no livro. No que respeita ao livro, as crianças elegem-no por considerarem as ilustrações chamativas e por terem interesse em ver novamente a história representada no guarda-chuva, por o considerarem um momento cativante.

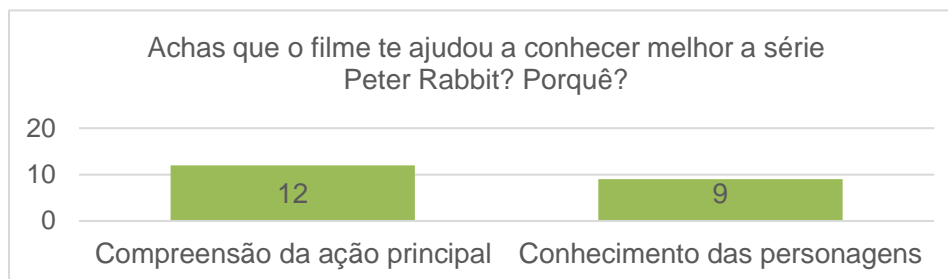


Gráfico 13- "Achas que o filme te ajudou a conhecer melhor a série Peter Rabbit? Porquê?"

Esta questão procurou aferir os (possíveis) contributos que o filme proporcionou às crianças, ao nível dos conhecimentos sobre a série *Peter Rabbit*. Como se compreende através da interpretação do gráfico 13, as crianças consideraram que o filme complementou os seus conhecimentos em dois níveis principais: na compreensão da ação principal e no conhecimento das personagens. Relativamente à compreensão da ação principal, as crianças explicaram que, com o filme, perceberam melhor alguns aspetos que estavam presentes na história: "sim, acho que sim, e também no filme, percebi porque é que eles não podiam ir para a horta, era porque o Senhor Gregório apanhou o pai do Peter" (JJ); "sim, porque entendi muito bem a história e o depois vi o filme e percebi que tudo começou quando o Peter quis ir para a horta do Senhor Gregório porque foi guloso" (BD); "sim, acho, porque na história que leste, só mostra uma parte pequena de tudo, e no filme mostra tudo, percebe-se bem" (CD).

Em relação ao conhecimento das personagens, as crianças afirmam que, através do filme, puderam conhecer, de forma mais aprofundada, as personagens do livro, conhecendo também novas personagens, que corresponderam aos seus interesses: "Sim, porque vi melhor as personagens, os amigos do Peter e assim, no livro não aparecem e eu gostei de ver" (FS); "Sim, porque no filme aparece a Bea, o Tomás, o Casimiro, e vê-se melhor também o Peter e as manas e o Senhor Gregório" (RF); "Acho, porque tem mais personagens e o Peter e o Senhor Gregório estão diferentes do que nos livros, no filme vê-se melhor como são" (ML).

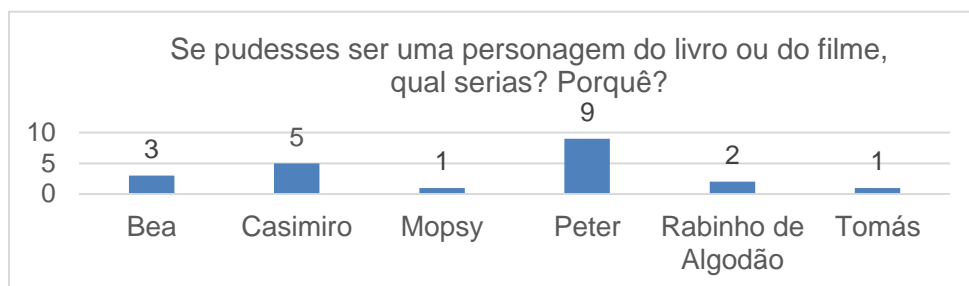


Gráfico 14- "Se pudesses ser uma personagem do livro ou do filme, qual serias? Porquê?"

Como se verifica no gráfico 14, o *Peter*, tal como anteriormente acontecera, foi novamente a personagem eleita por mais crianças, pois elas ambicionam poder viver as suas aventuras e ter muitos amigos, tal como a personagem. O *Casimiro* foi a segunda personagem mais votada, pois as crianças que o elegeram identificaram-se com ele, considerando-o brincalhão, divertido, risonho, engraçado e bem-disposto. A *Bea* foi eleita por três crianças, pois gostaram da sua bondade e disponibilidade para ajudar as outras personagens. A *Rabinho de Algodão* foi eleita por duas crianças, que ambicionam ter as suas características. Com um voto cada, o *Tomás* e a *Mopsy* foram também personagens escolhidas, pois as crianças, caso tivessem essa oportunidade, gostavam de viver momentos divertidos, tal como as personagens.

2.6. Discussão dos resultados

2.6.1. Contexto de Jardim de Infância

O trabalho desenvolvido com as crianças em torno da série *Peter Rabbit* iniciou-se com a exploração dos livros e, posteriormente, do filme. No contexto de Jardim de Infância, as crianças conheceram vários livros da coleção, o que lhes permitiu desenvolver conhecimentos acerca das personagens e das próprias histórias. Por essa razão, quando tiveram que identificar a personagem favorita dos livros, fizeram-no com destreza. Nesta escolha, é interessante destacar que as crianças do sexo masculino, maioritariamente, elegeram como favoritas personagens masculinas (*Casimiro*, *Peter* e *Pena Parda*) e as crianças do sexo feminino elegeram igualmente, de forma maioritária, personagens femininas. Nas suas justificações, mencionaram características que viram nas personagens que consideram igualmente ter, percebendo-se assim que as escolhas foram feitas através da identificação com as personagens. Importa também referir que as personagens que têm menor participação nas histórias foram as menos escolhidas, possivelmente por as crianças não as conhecerem tão bem relativamente às que aparecem no filme.

Na eleição da personagem favorita do filme, tal como já acontecera com os livros, a maioria das crianças do sexo feminino elegeu personagens femininas como favoritas e vice-versa. Importa, ainda, destacar que, apesar de no filme participarem personagens novas, que não aparecem nos livros, a maioria das crianças elegeu como favorita personagens que já conhecia. Nas justificações apresentadas, as crianças mencionaram novas características que viram nas personagens, com as quais se identificaram.

Tendo em conta as escolhas feitas relativamente a ambos os recursos, verificou-se que, após verem o filme, 15 crianças alteraram a escolha que fizeram inicialmente. Onze crianças fizeram-no porque, com o filme, alteraram as suas concepções iniciais acerca das personagens, conhecendo-as de uma forma diferente, descobrindo novas facetas e características que apreciaram. As restantes quatro crianças, com o filme, conheceram novas personagens, que corresponderam aos seus interesses, o que as levou a alterar a sua escolha.

Quando questionadas acerca do seu interesse pelos livros e pelo filme, 9 crianças afirmaram gostar de ambos os recursos e 8 afirmaram gostar mais do filme em detrimento dos livros. O seu interesse é justificado pela duração que o filmes tem, pelos efeitos sonoros nele presentes e pelo interesse por partes específicas do filme ou pelas novas personagens. Relativamente à duração, as crianças apreciaram o facto de o filme ter uma duração que permite que o enredo se desenvolva de forma mais detalhada e com vários acontecimentos, o que nos livros nem sempre é possível. Os efeitos visuais e sonoros foram a razão mais mencionada para justificar o interesse pelo filme. De facto, ainda que os livros possam ter ilustrações e sons, nem sempre oferecem uma experiência tão rica a nível sensorial quanto os filmes. O filme que as crianças visualizaram proporcionou-lhes o contacto com linguagem verbal, visual e sonora e com efeitos animados, numa experiência sensorial rica e completa, que lhes despertou a atenção e motivação. Além destas razões, as crianças referiram partes do filme que gostaram e identificaram as novas personagens como motivos que justificam o seu interesse. Por ser um filme com muitas peripécias e muita ação, em que os valores são transmitidos de forma animada e divertida, isso corresponde aos interesses das crianças. Além do mais, as personagens também são muito diferentes entre si, tendo comportamentos e atitudes diversificadas, o que permite que cada criança consiga escolher exatamente com quem se identifica e quem mais gosta de ver.

Em relação aos livros, uma das razões apresentadas pelas crianças para justificar o seu interesse por estes recursos, reportou-se às atividades desenvolvidas a partir deles. Além de envolverem diversas áreas de conteúdo, levaram as crianças a mobilizar e desenvolver várias capacidades, de uma forma contextualizada e com sentido para elas, o

que as motivou para aprender. Outra razão foi a identificação com as personagens, que é um aspeto muito importante, pois muitas vezes as histórias retratam situações que as crianças estão a viver, e, ao verem como as personagens lidam com elas, conseguem resolver os seus conflitos internos. Quanto aos livros explorados, as crianças identificaram, nas personagens, características que consideram ter e mostraram o desejo de, tal como elas, viver várias aventuras, sempre com amigos por perto. As ilustrações foram também um aspeto mencionado pelas crianças, e têm um papel fundamental, especialmente nas faixas etárias em que as crianças ainda não sabem ler, pois auxiliam a compreensão do que é lido. Nos livros explorados, as ilustrações, além de ilustrarem o que estava a ser lido, por serem muito chamativas, captavam o interesse e atenção das crianças. As temáticas abordadas também foram valorizadas, pois, ao serem diferentes em todos os livros, permitem realizar abordagens diversificadas, sendo possível recorrer aos livros como ponto de partida para explorar diferentes temáticas ou como forma de consolidar conhecimentos. Adicionalmente, para justificarem a sua escolha, algumas crianças fizeram uma breve caracterização dos livros e das personagens, o que permitiu compreender que foram de encontro aos seus interesses.

Por fim, as crianças foram questionadas sobre os contributos que o filme lhes trouxe, no âmbito do conhecimento das personagens, sendo que todas responderam que, após a visualização do filme, conheceram melhor as personagens. Neste sentido, o filme possibilitou que algumas alterassem a visão que tinham acerca delas, outras complementaram os seus conhecimentos acerca das personagens e algumas crianças puderam confirmar as suas ideias. Neste sentido, verificou-se que sete crianças alteraram a sua visão sobre as personagens, alterando, por isso, também a escolha da sua personagem favorita no filme, conforme anteriormente fora mencionado. Nove crianças, após verem o filme, complementaram a sua visão sobre as personagens, identificando nelas características que ainda não conheciam. As restantes três crianças, no filme, conseguiram confirmar as ideias que já tinham formado acerca das personagens, nos momentos de exploração dos livros.

Após a análise dos dados, é possível compreender que o trabalho desenvolvido com os livros e com filme possibilitou momentos de aprendizagem significativos para as crianças. A exploração dos livros introduziu, na sala, momentos frequentes de leitura e de contacto com histórias, incentivou a partilha de opiniões e interação entre crianças, permitiu a abordagem a diferentes temáticas e o desenvolvimento de atividades diversas e, ainda, mostrou às crianças a série *Peter Rabbit*, que não conheciam. O filme promoveu momentos de aprendizagem motivantes para as crianças, sendo que, através de um recurso dinâmico, se sentiram motivadas e interessadas no decorrer do processo de aprendizagem. Através

do filme, puderam não só conhecer melhor as personagens dos livros e vê-las de uma forma diferente, como também refletiram sobre ações e valores importantes, tendo também contacto com a linguagem audiovisual, tão presente no dia-a-dia.

Ao serem explorados em conjunto, estes recursos permitiram alargar os conhecimentos das crianças acerca da coleção *Peter Rabbit*, transmitindo-lhes uma visão global sobre a mesma. Nos momentos de contacto com as histórias, as crianças criaram as suas próprias conceções acerca das várias personagens e dos espaços onde decorre a ação, e, com o filme, enriqueceram ou alteraram essas conceções iniciais. Após verem o filme, as crianças afirmaram conhecer melhor as personagens, identificando-se com elas. Além disso, conheceram melhor espaços que já tinham observado nos livros e refletiram sobre as atitudes e ações das personagens em ambos os recursos, e tiveram contacto com novas personagens e com situações que não surgem nos livros.

2.6.2. Contexto de 1.º CEB

No contexto de 1.º CEB, com o 2.º ano de escolaridade, as crianças começaram por explorar a obra *O Conto do Pedrito Coelho*. Num primeiro momento, identificaram a sua personagem favorita do livro e do filme. Em relação ao livro, as escolhas das crianças centraram-se nas três personagens principais, as *Irmãs do Peter*, o *Peter* e o *Senhor Gregório*. Nas suas justificações, as crianças utilizaram dois critérios principais: as características das personagens, que enunciaram para justificar a sua escolha, e o interesse pela participação das personagens no livro, frisando partes do livro em que estas participaram. Relativamente ao filme, tal como no livro, a personagem mais escolhida foi o *Peter*, pois as crianças mantiveram o seu interesse pela personagem e pelas suas ações. Além do *Peter*, as crianças elegeram personagens que não participam no livro como suas favoritas, referindo que apreciaram a sua participação no filme.

Através das escolhas feitas relativamente a ambos os recursos, foi analisado se a visualização do filme levou as crianças a alterar a sua personagem favorita, que inicialmente tinham selecionado aquando da leitura do livro. Verificou-se que 11 crianças alteraram a sua personagem favorita, pois, através do filme, tiveram a oportunidade de conhecer e identificar-se com novas personagens. Apesar disso, é interessante perceber que a maioria das crianças que alterou a sua escolha inicial fê-lo porque, através do filme, conheceu melhor as personagens principais do livro (*Peter* e *Senhor Gregório*). Nas suas justificações, as crianças, apesar de referirem partes do filme em que as personagens participam, maioritariamente enunciam características que identificam nelas, no filme.

As ilustrações, as partes específicas da história e as personagens foram os três elementos que mais despertaram a atenção das crianças. As ilustrações, durante a leitura

da história, tiveram grande visibilidade, pois foram coladas num guarda-chuva previamente preparado, representando o que se encontrava a ser lido. Desta forma, as crianças, além de ouvirem a história, contactaram também com a componente visual do livro, percebendo como é que as personagens, os espaços e as ações foram representadas. As partes da história foram igualmente identificadas pelas crianças, que referiram o que mais lhes interessou, de uma forma muito específica e concreta, o que demonstra que formaram uma ideia muito precisa sobre o que mais apreciaram. Por fim, as personagens foram também mencionadas, sendo que, nas suas justificações, tal como anteriormente fizeram, as crianças mencionaram características das personagens.

O que mais despertou a atenção das crianças, no filme, foram os efeitos sonoros e animados, as partes específicas do filme e as personagens. Os efeitos sonoros e animados foram mencionados por quatro crianças, que apreciaram a banda sonora e o movimento das personagens. De facto, a visualização do filme proporcionou às crianças uma experiência dinâmica, que despertou não só a visão, através do movimento das personagens e das ações e dos efeitos visuais e animados, como também a audição, através da banda sonora, dos efeitos sonoros e dos diálogos. Além disso, permitiu que as crianças vivenciassem diferentes emoções, despertassem o seu espírito crítico e analítico em relação ao que observavam e refletissem sobre as suas próprias atitudes e características individuais. As partes específicas do filme foram identificadas pelas crianças, que, de forma muito precisa, identificaram o que mais lhes chamou à atenção. Três crianças descreveram acontecimentos divertidos do filme, que acharam engraçados e lhes proporcionaram momentos agradáveis, sendo esta a principal razão para escolherem essa parte do filme como o que mais lhes chamou a atenção. No entanto, a maioria das crianças referiu partes do filme que lhes fizeram refletir e formar uma opinião sobre o que observavam, através das ações e comportamentos das personagens. Por fim, as personagens foram identificadas por seis crianças, pois, ou aprofundaram os seus conhecimentos acerca das principais personagens do livro, ou conheceram novas personagens que corresponderam aos seus interesses.

Seguidamente, procurou-se perceber qual dos recursos foi mais apreciado pelas crianças, sendo apuradas as razões para esse interesse. Neste sentido, aferiu-se que a maioria das crianças escolhia, caso tivesse essa possibilidade, ver novamente o filme, ao invés de ouvir a história. Esta escolha relaciona-se com a duração do filme, que apresenta mais acontecimentos e diferentes ações do que no livro, e por contar com a participação de novas personagens. As crianças que escolhiam ouvir novamente a história justificam a sua escolha pelo interesse pelas ilustrações, que consideram chamativas, e por quererem

ter novamente a possibilidade de acompanhar a leitura com recurso ao guarda-chuva de histórias, acessório que consideraram muito interessante.

Quando questionadas sobre os contributos que o filme lhes proporcionou, as crianças referiram que este recurso as ajudou a compreender melhor a ação principal e a conhecer melhor as personagens. Relativamente à compreensão da ação, as crianças referem que, através do filme, conseguiram compreender alguns acontecimentos também presentes no livro, ficando a conhecer melhor todo o enredo. Acerca das personagens, as crianças consideram que, com o filme, ficaram a conhecer melhor as personagens dos livros, vendo novas facetas da sua personalidade. Além do mais, tiveram a oportunidade de conhecer novas personagens, com as quais se identificaram.

A análise dos dados recolhidos permitiu aferir que a série *Peter Rabbit* promoveu experiências de aprendizagem motivantes para as crianças, levando-as a mobilizar diferentes competências. A leitura da história permitiu às crianças o contacto com a Literatura para a Infância, levando-as a conhecer a autora e ilustradora Beatrix Potter. A partir da obra lida, foram desenvolvidas atividades que procuram que as crianças fossem ativas no processo de ensino e aprendizagem, alargando os seus conhecimentos sobre a história. Dado que a leitura de histórias não era uma prática frequente na sala de aula, as crianças mostraram-se muito interessadas e atentas neste momento. A visualização do filme mostrou às crianças uma nova perspetiva, não só sobre a ação principal da série *Peter Rabbit*, como das personagens presentes no livro. O trabalho desenvolvido a partir dele promoveu o contacto com as TIC, que se revelou um fator muito motivante para as crianças, pois era também uma área pouco explorada pela professora cooperante.

No processo de ensino e aprendizagem, ambos os recursos permitiram desenvolver aprendizagens em diversos domínios. Ao serem trabalhados conjuntamente, como complemento um do outro, verificou-se que, de facto, é possível articular ambos os recursos e que essa articulação permite alargar os conhecimentos das crianças em torno da série *Peter Rabbit*. Neste contexto, esta articulação permitiu que as crianças formassem um conhecimento alargado sobre as personagens, tanto do livro como do filme, pois contactaram com ambos os recursos, e mostram diferentes facetas da sua personalidade. Ao verem as personagens do livro no filme, as crianças afirmaram conhecê-las melhor, tendo a possibilidade de perceber como falam, como se deslocam, como interagem com outros. Com o filme, as crianças puderam ainda observar mais pormenorizadamente os espaços onde decorre a ação, que já tinham conhecimento no livro, através das ilustrações. Além do mais, esta articulação dos recursos permitiu que as crianças desenvolvessem uma perceção global da série, esclarecendo dúvidas e questões que surgiram nos momentos de exploração dos livros.

3. Considerações Finais

Terminado este percurso simultaneamente tão longo e tão curto, percebi que é fundamental que as crianças tenham um contacto precoce com histórias, tendo os profissionais de educação um papel essencial na promoção de momentos de contação, leitura ou contacto com livros. Estes livros devem ser selecionados tendo em conta a faixa etária das crianças, devendo o educador/professor mobilizar estratégias para as cativar, utilizando recursos que complementem a leitura, recorrendo a outras técnicas que considerar pertinentes. Como futura profissional, considero que as histórias devem estar omnipresentes nas diferentes valências, sendo importante integrar momentos de leitura na rotina estabelecida. Na minha visão, é também importante que as crianças tenham tempo e espaço para fazerem as suas próprias explorações, no entanto, importa também que seja desenvolvido um trabalho orientado, em parceria com as crianças, em torno das histórias, de forma a que sejam exploradas todas as suas potencialidades, para que as crianças tomem consciência dos valores e temáticas presentes. Nos diferentes contextos, as crianças ficavam muito entusiasmadas com os momentos de contação e exploração das histórias, pois tinham pouco contacto com elas. Além do mais, as histórias permitiram alargar os conhecimentos das crianças, promovendo momentos ricos de aprendizagem, onde se incentivou a troca de opiniões, a interação entre crianças e o trabalho nas diferentes áreas de conteúdo. Em todo o trabalho, as crianças tiveram a possibilidade de expor a sua opinião sobre as histórias, sobre o filme e sobre o trabalho desenvolvido, sendo valorizado o *feedback* dado por elas.

Relativamente aos recursos audiovisuais, verifiquei que despertavam a atenção das crianças, deixando-as motivadas para aprender e querer saber mais, sendo que nos diferentes contextos, os vídeos e o filme explorados corresponderam aos interesses das crianças. Por serem recursos que integram movimento, luz, som e imagem, são muito completos e permitem ilustrar diferentes realidades e esclarecer conceitos, de forma simples e animada. Tal como nos livros, considero que é importante que o educador/professor planifique a sua intervenção tendo em conta as características das crianças, procurando adequar os vídeos/filmes ao trabalho que pretende desenvolver. Assim, é importante que tenha em consideração aspetos como a faixa etária das crianças, a adequação ao tema que pretende abordar, a linguagem utilizada etc. Nos contextos em que mostrei o filme, foi desenvolvido um trabalho sobre o mesmo, que possibilitou que as crianças tomassem consciência dos conhecimentos que tinham sobre a película, desenvolvendo, concomitantemente, competências nas diversas áreas curriculares. Ademais, as crianças conseguiram identificar-se com as personagens, reconhecendo nelas características que apreciam e consideram ter, conhecendo também novas atitudes e

ações, pensando sobre elas, numa dinâmica interessante e motivante. Os vídeos complementaram a ação pedagógica, auxiliando a compreensão de conceitos, a exploração de músicas e imagens e o aprofundamento dos conteúdos. Assim, no meu futuro profissional, pretendo continuar a integrar estes recursos no processo de ensino e aprendizagem, pois, com o presente trabalho, tive a possibilidade de apreciar as vantagens que estes oferecem.

Por fim, através da investigação empreendida, averigui que é possível articular as histórias com os recursos audiovisuais, e que ambos se complementam no processo de aprendizagem das crianças. Ao tomarem contacto com ambos os suportes (escrito e digital), as crianças conseguem alargar a sua visão, complementando os conhecimentos que têm, perspetivando as personagens, o tempo, o espaço e o enredo de uma forma diferente, tendo ainda a oportunidade de identificar diferenças e semelhanças em ambos. Na minha visão, esta articulação pode também ser alargada, não só ao trabalho com histórias, mas, também, ao trabalho com diferentes conteúdos curriculares, visto que as explorações feitas através do manual podem ser complementadas com a visualização de vídeos ou vice-versa.

Em suma, considero que o presente trabalho de investigação se revelou importante não só para enriquecer os meus conhecimentos sobre as possibilidades que as histórias e os recursos audiovisuais oferecem quando inseridos no processo de ensino e aprendizagem, como também para compreender, na perspetiva do educador/professor, o trabalho que pode ser desenvolvido a partir deles. No entanto, porventura, um dos fatores que mais me fez sentir realizada foi perceber que as atividades que delineei no âmbito do meu estudo foram importantes para a minha investigação, mas, sobretudo, para as crianças com quem tive o privilégio de trabalhar.

Reflexão Final

O presente relatório de estágio procurou dar a conhecer o percurso desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Esta formação, conciliada com a formação inicial, permitiu-me crescer enquanto futura profissional. Para enriquecer o meu percurso, tive a oportunidade de estagiar em diferentes valências, desde Creche a 1.º CEB, o que me permitiu conhecer diversas realidades e adaptar-me às diferentes necessidades contextuais. Além do mais, consegui aplicar, na prática, diversos aspetos teóricos aprendidos nas diferentes unidades curriculares. Todas as experiências vivenciadas levaram-me a refletir sobre os aspetos que considero fundamentais seguir na prática pedagógica, como futura educadora e professora. Para mim, é fundamental respeitar as crianças, as suas necessidades e características individuais, e responder, de

forma diferenciada, a cada uma delas. Praticar a diferenciação pedagógica corresponde “à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos tivessem características semelhantes” (Tomlinson & Allan, 2002, p. 14). Considero igualmente importante reconhecer que as crianças são seres capazes, que têm capacidade para construir os seus conhecimentos, e, por isso, na minha visão, devem ser os elementos centrais do processo de aprendizagem, sendo o educador/professor um mediador que as apoia, motiva e ajuda neste percurso de crescimento. Neste sentido, parece-me importante referir que, na minha ótica, sempre que possível, o trabalho desenvolvido deve partir dos interesses e curiosidades das crianças, de forma a que as aprendizagens que realizam tenham sentido para elas. No entanto, isto não invalida que sejam desenvolvidas atividades complementares que se revelem pertinentes para o processo de ensino e aprendizagem. Além do mais, a afetividade e a relação próxima com as crianças parecem-me ser elementos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem, pois, quando se sentem bem, felizes e seguras, as crianças ficam mais despertas para a aprendizagem. Por essa razão, ambiciono ser uma educadora/professora que mantém uma relação próxima com as crianças, para que o processo de aprendizagem seja desenvolvido num ambiente harmonioso, em que as crianças se sentem acolhidas, ouvidas e valorizadas.

No decorrer dos estágios curriculares, consegui colocar em prática estes princípios que considero fundamentais na prática pedagógica. Nos diversos contextos, procurei sempre conhecer a rotina estabelecida, as características do grupo e o trabalho que as educadoras se encontravam a desenvolver. Tive também a oportunidade de compreender as tarefas que são exigidas aos profissionais, tanto no interior das salas, como no trabalho suplementar, fora da sala. Para avaliar a minha prática, além da análise dos instrumentos avaliativos, recorria frequentemente à reflexão sobre os dias, que me auxiliou na identificação dos aspetos a melhorar na minha prática e a desenvolver estratégias para ultrapassar as dificuldades. Este é um instrumento valioso, que se constitui como “uma condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão, sejam de natureza científica, tecnológica ou contextual, quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio” (Sá-Chaves, 2007, p. 14). Além disso, os processos de observação, planificação, ação e avaliação revelaram-se fundamentais para conseguir responder às necessidades dos grupos, e compreender como se desenvolve o processo pedagógico. Apesar de não ter envolvido diretamente as famílias no trabalho desenvolvido, fiquei motivada a fazê-lo enquanto futura profissional, pois considero que são um suporte fundamental no processo

de aprendizagem das crianças, e, por isso, devem estar integradas no trabalho feito nas salas. “[A] cooperação escola-família exige vontade, tempo, perseverança [...] [e] é uma das condições essenciais para que os processos de ensino e aprendizagem sejam mais ricos [...]” (Alves & Leite, 2005, p. 9).

As experiências observadas nos contextos de estágio, tanto na formação inicial como no primeiro estágio do Mestrado, levaram-me à problemática, transmitindo-me a motivação para compreender o papel que as histórias e os recursos audiovisuais podem ter no processo de ensino e aprendizagem. Esta dimensão investigativa do presente relatório, levou-me a aprofundar os meus conhecimentos, compreendendo que as histórias e os vídeos são recursos que devem ser introduzidos nas salas, e que podem ser conciliados no processo de aprendizagem. Nos contextos de Pré-escolar e 1.º CEB, pretendi que as crianças se sentissem motivadas a contactar com estes recursos, planificando uma intervenção que correspondeu, em simultâneo, aos interesses e necessidades das crianças.

Concluo, assim, que ao longo do curso desenvolvi aprendizagens muito significativas, que me permitiram refletir e melhorar a minha prática pedagógica. Foi um percurso muito gratificante, que me mostrou o quão enriquecedor é ser educador e professor, deixando-me com muita vontade para começar a minha carreira profissional.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, M., Souza, D. L., Mello, M. M. & Souza, R. B. (2015). "A Utilização de Recursos Audiovisuais, em especial, a Linguagem da Animação, como Instrumental de Ensino". *Caminho Aberto-Revista de Extensão do IFSC*, 1(3), pp. 23-35. Disponível em [10.35700/ca.2015.ano2n3.p23-33.1817](https://doi.org/10.35700/ca.2015.ano2n3.p23-33.1817), consultado a 18 de março de 2021.
- Abreu, B. (2011). "Literacia dos Media, Redes Sociais e Ambiente Web 2.0". In S. Pereira (org.), *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"*, pp. 493-504. Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alarcão, I. (1996). "Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores". In I. Alarcão (org.) *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*, pp. 89-122. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, C. (2010). "Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz". *Millenium*, 39(15), pp. 55-71. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/470>, consultado a 18 de fevereiro de 2021.
- Almeida, A., Mateus, A., Veríssimo, A., Serra, J., Alves, J. M., Dourado, L., M., Pedrosa, M. A., Maia, E., Freitas, M. & Ribeiro, R. (coords.) (2001). *(Re)Pensar o Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Almeida, I. A., Silva, J. C., Junior, S. A. & Borges, L. M. (2018). "Tecnologias e Educação: o uso do Youtube na sala de aula". *II Congresso Nacional de Educação*, pp. 1-12.
- Alves, J. & Leite, M. (2005). *Sucesso na escola- Um guia para os pais*. Porto: Edições Asa.
- Alves, M. G. & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Óbidos: Várzea da Rainha-Impressores.
- Amaral, I. (2019). "A imagem na era da cultura digital e das narrativas alternativas". In Lopes, P. & Reis, B., *Comunicação Digital: media, práticas e consumos*, pp. 99-113. Lisboa: NIP-C@M & UAL. Disponível em <https://hdl.handle.net/11144/3977>, consultado a 15 de março de 2021.
- Aranha, C. P., Sousa, R. C., Júnior, J. B., Rocha, J. R. & Silva, A. F. (2019). "O Youtube como ferramenta educativa para o ensino de ciências". *Olhares & Trilhas*, 21(1), pp. 10-25. Disponível em <https://doi.org/10.14393/OT2019v21.n.1.46164>, consultado a 22 de fevereiro de 2021.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Trad. Maria João Alvarez, Luísa Bizarro, João Nogueira, Isabel de Sá & António Branco Vasco. Alfragide: McGraw-Hill.

Áries, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Ltc.

Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.

Aveiro, A., Nobrega, A., Nobrega, A. & Alves, R. (2018). "A utilização dos meios audiovisuais na avaliação inicial em Educação Física". In H. Lopes., E. Gouveia., A. Rodrigues., A. L. Correia., J. Simões. & R. Alves, *Didática da Educação Física: Perspetivas, interrogações e alternativas*, pp. 38-49. Funchal: Universidade da Madeira.

Azevedo, F. (2006). *Língua materna e literatura infantil: Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.

Azevedo, R. (1999). "Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares". *Presença Pedagógica*, 27, pp. 1-10.

Balça, A. (2008). "Literatura infantil portuguesa- de temas emergentes a temas consolidados". *E-f@bulações*, 2, pp. 1-9.

Barreira, C. & Cavalcanti, J. (2009). "O Ensino Precoce de Língua Estrangeira e Literatura para a Infância: diálogo de encantamento". *Saber & Educar*, 14, pp. 1-5. Disponível em <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol14.126>, consultado a 11 de janeiro de 2020.

Barreto, A. G. (1998). *Literatura para crianças e jovens em Portugal*. Porto: Campo das Letras.

Barreto, A. G. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Batista, A. S., Pires, A., Brito, E. & Rodrigues, F. (2017). "O uso das T.I.C. como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem." *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (13), pp. 105-109. Disponível em <http://hdl.handle.net/10314/4037>, consultado a 6 de março de 2021.

Boal-Palheiros, G. (2014). "A Importância da Música no Desenvolvimento e na Educação das Crianças". In J. L. Pereira, M. F. Vieites, & M. D. Lopes, *As Artes na Educação*, pp. 207-222. Chaves: Intervenção.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). "Investigação qualitativa em Educação: Fundamentos, Métodos e Técnicas". *Investigação qualitativa em Educação*, pp. 15- 80. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos & Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora.

Bravo-Villasante, C. (1974). *História da Literatura Infantil Universal*. Trad. Manuel Campos. Lisboa: Vega.

Brazelton, T. B. (2005). *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Trad. Maria das Mercês Peixoto. Lisboa: Editorial Presença.

Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Trad. Edgar Fernando Rocha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Brites, M. J., Santos, S. C., Jorge, A. & Navio, C. (2014). "Problematizar para intervir: rádio online e educação para os media como estratégia de inclusão de jovens". *Observatorio (OBS*)*, 8(1), pp. 145-169. Disponível em <https://doi.org/10.15847/obsOBS812014714>, consultado a 26 de março de 2021.

Buckingham, D. (2003). *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.

Cachadinha, A., Moura, A. & Almeida, C. "Exploração de Filmes como Estratégia Pedagógica". *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 7(2), pp. 15-27. Disponível em <https://doi.org/10.34639/rpea.v7i2.3>, consultado a 3 de março de 2021.

Calado, I. (2019). "Online na vida, off-line na condução". *Investigar em Educação*, (9), pp. 245-252.

Câmara Municipal de Santarém (s.d.). Caracterização do Concelho. Território. Santarém: CMS. Disponível em <http://www.cm-santarem.pt/o-municipio/caraterizacao-santarem/territorio-santarem>, consultado em 4 de setembro de 2020.

Cardona, M. J. (1992). "A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim-de-Infância". In Seabra, M. (org.). *Cadernos de educação de infância*, 24, pp. 8-16. Lisboa: Associação dos Profissionais de Educação de Infância.

Cardona, M. J. (2007). "A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio de Infância". *Cadernos de Educação de Infância*, 81, pp. 10-15. Lisboa: Associação dos Profissionais de Educação de Infância.

Cardoso, A. P. P. O. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Cardoso, C. (2016) “Educar para a globalização: resistências e possibilidades”. In G Dias, A., Rodrigues, A. I., Moreira, A. R., Soledade, C., Cruz, C., Silva, F. C. da, Cruz, J. A. da, Rocha, J., Barroso Hortas, M. J. & Ferreira, N. *TempuSpacium Didática das Ciências Sociais - Estudos I.*, pp. 5-12. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Carvalho, E. J. G. (1998). “Cinema, História e Educação”. *Teoria e Prática da Educação*, 3 (5), pp. 121-131.
- Casanova, M. P. S. M. (2015). “A Avaliação como Promoção da Aprendizagem dos Alunos”. In Estrela, T. (org.), *Atas do XXII Congresso da AFIRSE: Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação*, pp. 1-8. Lisboa: Educa/Afirse.
- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Cavalcanti, J. (2004). *Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus.
- Chapman, J. (2013). *Film and History*. Londres: Red Globe Press.
- Coelho, F. M. T. S. & Junior, J. B. B. (2019). “O Youtube como instrumento de estímulo ao processo de aprendizagem nas universidades”. *Intersaberes*, 14(31), pp. 20-36. Disponível em <https://repositorio.uninter.com/handle/1/351>, consultado a 8 de dezembro de 2020.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2007). “Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital”. *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões*, pp. 2-9. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Cordell, D. (2016). *Using Images to Teach Critical Thinking Skills: visual literacy and digital photography*. Santa Bárbara, Califórnia: ABC-CLIO.
- Correia, M. C. (2009). “A Observação Participante enquanto técnica de investigação”. *Pensar Enfermagem*, 13(2), pp. 30-36. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/23968>, consultado a 6 de abril de 2021.
- Costa, A., Vasconcelos, S. & Sousa, V. (2010). *Muitas ideias, um mar de palavras*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, D. (2018). “O Mundo Invertido na obra de Gabriel e Gilberto Colaço.” *Revista Estúdio, artistas sobre outras obras*, 9(21), pp. 92-103. Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.12207/4965>, consultado a 10 de março de 2021.

- Costa, J. A. (1992). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto.
- Costa, I. A. (2003). *Desejo de teatro: o instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, F. A., Viana, J. & Cruz, E. (2011). "Recursos educativos para uma aprendizagem autónoma e significativa. Algumas características essenciais". *Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 1609-1615. Galiza: Universidade de Corunha. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/4209>, consultado a 3 de janeiro de 2021.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Cunha, M. J. (2012). "Contos e Lendas: instrumentos privilegiados para o desenvolvimento da compreensão leitora e conhecimento do mundo". In A. Mesquita (coord.). *A Magia do Mundo Literário na Literatura Infantil*, pp. 207-218. Lisboa: Âncora Editora.
- Cunha, N. H. S. (2007). *Brinquoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Aquariana.
- Darton, F. J. H. (2011). *Children's Books in England: Five Centuries of Social Life*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Decreto-Lei n.º 216/2000 de 2 de setembro. *Diário da República* n.º 203/2000, Série I, 2 de setembro de 2000. Ministério da Educação.
- Despacho n.º 522/97 de 4 de agosto. *Diário da República* n.º 178/1997, Série II, 4 de agosto de 1997. Gabinete da Secretaria de Estado da Educação e Inovação.
- Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho de 2017 *Diário da República* n.º 128/2017, Série II, 5 de julho de 2017. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Dias, C. & Neves, I. (2012). "A importância de contar histórias". In C. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti, *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas*, pp. 37-41. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Dohme, V. (2010). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Duarte, A. C. (2017). "As Artes Visuais no Ensino Básico: Razões e Preocupações". *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 7(1), pp. 7-18. Disponível em 10.23828/rpea.v7i1.112, consultado a 10 de março de 2021.
- Duarte, R. (2002). *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Elkins, J. (2008). *Visual Literacy*. Londres: Routledge.

Fantin, M. "Mídia-educacão: aspectos históricos e teórico-metodológicos". *Olhar de professor*, 14(1), pp. 27-40. Disponível em 10.5212/OlharProfr.v.14i1.0002, consultado a 31 de março de 2021.

Felten, P. (2008). "Visual literacy". *Change*, 40 (6), pp. 60-64. Disponível em [http://one2oneheights.pbworks.com/f/Felten,P.\(2008\).Visual%2520Literacy.pdf](http://one2oneheights.pbworks.com/f/Felten,P.(2008).Visual%2520Literacy.pdf), consultado a 6 de maio de 2021.

Fernandes, D. (1991). "Notas sobre os paradigmas de investiga o em educa o". *Noesis* (18), pp. 64-66. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>, consultado a 13 de março de 2021.

Ferreira, F. M., Chagas, I., Fernandes, J. P. S., Ramos, J. L. & Teodoro, V. D. (2010). *Portal das Escolas – Recursos Educativos Digitais para Portugal: Estudo Estratégico*. Lisboa: Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educa o.

Fonseca, K. H. (2012). "Investiga o-a o: uma metodologia para prática e reflexão docente". *Revista Onis Ciência*, 1(2), pp. 16-31.

Fontes, O. (2009). "Literatura Infantil: Raízes e Defini es". *Cadernos de Estudo*, 14, pp. 1-7. Porto: Escola Superior de Educa o Paula Frassinetti.

Franco, B. A., Miranda, A. F. & Gomes, J. (2018). "Recursos audiovisuais e a língua inglesa: o uso de documentários em sala de aula". *Congresso Internacional de Educa o e Tecnologias: Encontro de Pesquisadores em Educa o a Distância*, pp. 1-9.

Gil, H. & Farinha, C. (2014). "As TIC e as Práticas Docentes: A utiliza o do software educativo 'Escola Virtual' na Supervisionada". In M. A. Flores, C. Coutinho. & J. A. Lencastre (orgs.), *Atas do congresso Forma o e trabalho docente na sociedade da aprendizagem*, pp. 926-935. Braga: Centro de Investiga o em Estudos da Criança.

Gil, I. C. (2011). *Literatura Visual, estudos sobre a inquietude das imagens*. Lisboa. Edi es 70.

Gomes, J. A. (1998). "A literatura portuguesa para crianças e jovens: t picos para a defini o de uma especificidade própria". *Mathesis*, 7, pp. 339-350. Disponível em https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/23835/1/mathesis7_artigo15.pdf, consultado a 3 de novembro de 2020.

Gomes, J. A. (2000). *Da Nascente   Voz: contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Gluck, W. (Produtor). (2018). *Peter Rabbit*. [Filme]. Estados Unidos.
- Gradíssimo, A. & Caetano, A. P. (2010). "A obra de Arte como um caminho para uma Literacia Artística no currículo de EVT". In M. Oliveira. & S. Milhano. (2010). *As Artes na Educação: Contextos de Aprendizagem promotores de Criatividade*, pp. 67-68. Leiria: Folheto Edições & Design – Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Gray, D. E. (2012). *Pesquisa no mundo real*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso.
- Gualda, L. C. (2017). "O uso de recursos audiovisuais em sala de aula: a criação de vídeos nas aulas de língua inglesa". *Processando o Saber* (9), pp. 68-75.
- Guimarães, C. M. & Cardona, M. J. (orgs). (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Henriques, S. (2010). "Mediação e jornalismo de mercado na imprensa portuguesa". *Media & Jornalismo*, 9(16), pp. 163-182.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. Trad. Helena Águeda Marujo & Luís Miguel Neto. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C., Gomes, B. & Montalvão, R. (2009). "A importância da criatividade". *Cadernos de Educação de Infância*, 88, pp. 41-46. Lisboa: APEI.
- Horta, M. J. (2017). "Educação e Inovação: Preparando as nossas crianças e os nossos jovens para uma sociedade da informação e do conhecimento - desafios pedagógicos". In L. Menezes., A. Ribeiro., H. Gomes., A. P. Martins, F. Tavares. & H. Pinto, *Atas do XXVIII Seminário de Investigação em Educação Matemática*, pp. 17-34. Viseu: Associação de Professores de Matemática.
- Júnior, A. & Júnior, N. (2011). "A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos". *Evidência*, (7) 7, pp. 237-250.
- Júnior, R. C. (2009). *Temas e linguagens da história: ferramentas para a sala de aula no ensino médio*. São Paulo: Scipione.
- Júnior, V. C. (2010). "Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente". *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34 (4), pp. 580-586. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000400014>, consultado a 29 de agosto de 2019.

- Labio-Bernal, A., Romero-Domínguez, L. R. & García-Orta, M. J. (2020). "Proteção dos menores no contexto digital europeu: um diálogo necessário entre pais, academia, reguladores e indústria". *Comunicação e Sociedade*, 37, pp. 127-146. Disponível em [https://doi.org/10.17231/comsoc.37\(2020\).2162](https://doi.org/10.17231/comsoc.37(2020).2162), consultado a 22 de março de 2021.
- Lapa, R. (2012). "Desenvolvimento da Literacia em Artes Visuais: Uma Experiência Pedagógica com Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico". *Revista Portuguesa da Educação Artística*, 2, pp. 135-150. Disponível em <https://doi.org/10.34639/rpea.v2i1>, consultado a 16 de março de 2021.
- Leite, L. & Oliveira, L. S. (2012). "Fábulas: Narrativas Lúdicas para Adultos e Crianças". *RevLet- Revista Virtual de Letras*, 4 (1), pp. 359-369.
- Lerer, S. (2009). *Children's Literature: A Reader's History, from Aesop to Harry Potter*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lima, J. R. & Capitão, Z. (2003). *E-learning e E-conteúdos: Aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos*. Vila Nova de Famalicão: Centro Atlântico.
- Linhares, R. N. & Ávila, E. G. (2017). "Cinema e educação para além do conteúdo". *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10 (21), pp. 89-100. Disponível em <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i21.6335>, consultado a 12 de fevereiro de 2021.
- Lopes, I. (2011). *Educação para os Media nas Sociedades Multimedáticas*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos De Sociologia.
- Lopes, I. (2015). "Avaliação de competências de literacia mediática: Instrumentos de recolha de informação e opções teórico -metodológicas". *In Media e Jornalismo*, 27(15), pp. 45-69. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Lopes, P., Pereira, S., Moura, P. & Carvalho, A. (2015). "Avaliação de competências de literacia mediática: o caso português". *Revista Observatório*, 1(2), pp. 42-61. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/39414>, consultado a 22 de abril de 2021.
- Lopes, P. (2019). "Competências mediáticas". *In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (eds.), Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar*, pp. 101-102. Braga: CECS
- Loureiro, C., Castro, S., Pereira, T. & Guerra, C. (2017). "Construir a Geometria a partir da Educação Artística Visual." *Revista Educação Matemática em Foco*, 6 (1), pp. 4-40.
- Machado, A. M. (2010). *Contos de Fadas de Perrault, Grimm, Andersen e outros*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar.

Maciel, M. S. & Freitas, G. B. (2019). "Reflexões sobre a relação entre ensino e audiovisual no Brasil". *Eccom*, 10 (20), pp. 81-96.

Marchão, A. (2012). *No jardim de Infância e na escola de 1.º ciclo de Ensino Básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Marques, R. (2007). *Transversalidade curricular no ensino básico e novo regime jurídico de habilitação para a docência*. Comunicação apresentada no Colóquio do CIDINE, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Martínez, E. S. (2003). "El valor del cine para aprender y enseñar." *Comunicar* (20), pp. 45-52.

Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência*. Lisboa: ME/DGIDC.

Martins, V. & Santos, E. (2019). "A produção de cibervídeos na formação de professores: reflexões para a educação online". *EmRede - Revista de Educação a Distância*, 6 (2), pp. 221-233.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME/DGIDC.

Medeiros, M. F. C. R. (2007). *Do Fruto à Raiz: uma introdução às Histórias Maravilhosas da Tradição Popular Portuguesa recolhidas e recontadas por Ana de Castro Osório*. Lisboa: Gailivro.

Mendes, T. & Velosa, M. (2016). "Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar". *Pro-posições*, 27 (2), pp. 115-133.

Mergulhão, T. M. (2011). "Literatura Infantil e a *técnica do voo*". *PROFFORMA*, 3, pp. 1-2.

Mesquita, A. T. (2011). "A leitura: um passaporte para a vida". *Álabe*, 3, pp. 1-9.

Miranda, C. A. (2011). "Orbis Pictus". *Pro-Posições*, 22 (3), pp. 197-208. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000300014>, consultado a 13 de novembro de 2020.

Mogilka, M. (1999). "Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso". *Educação e Pesquisa*, pp. 57-68. São Paulo: USP.

Monteiro, A. P. (2002). *Avaliação - Uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.

- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, J. A. (2012). "Cinema na escola: prazer e aprendizagem em ambientes virtuais". *Revista Digital Imagens da Cultura / Cultura das Imagens*, 1 (2), pp. 172-181. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/2763>, consultado a 22 de março de 2021.
- Moreira, T. A. (2012). "Ensino de geografia com o uso de filmes no Brasil". *Revista do Departamento de Geografia*, 23, pp. 55-82.
- Moreira, T. A. & Monteiro, A. (2012). "Exploração de filmes educativos em ambientes virtuais de aprendizagem". *Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior*, 21, pp. 3-15. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/2750>, consultado a 22 de março de 2021.
- Morgado J. & Paraskeva, J. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições Asa.
- Mourão, M. & Pereira, S. (2018). "Rádio e Educação para os Media: dinamização de um ateliê de comunicação radiofónica em contexto escolar". *Observatorio (OBS*)*, 12(4), pp. 159-177. Disponível em <https://doi.org/10.15847/obsOBS12420181346>, consultado a 29 de março de 2021.
- Narciso, A. L., Sá, A. L. & Narciso, L. C. (2020). "Ensino em Conexão: o Youtube como ferramenta pedagógica de aprendizagem matemática". *Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, pp. 1-8.
- Nascimento, A. M. & Silva, P. C. (2015). "Recursos audiovisuais no processo de ensino aprendizagem na educação básica: um relato de experiência do PIBID/Artes Visuais/UFAM". *Educitec: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, (1), pp. 1-15.
- Nikolajeva, M. (1995). *Aspects and Issues in the History of Children's Literature*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia para Professores*. Trad. Isabel Maria Pardal Hanemann Soares. Porto: Porto Editora.
- Nunes, M. F. (2021). "Leitura Mediada do Livro de Imagem para o Letramento Visual e Sensível de Crianças". *Claraboia*, (16), pp. 169-185.
- O'Connor. (1987). *Teaching History with Film and Television. Discussions on Teaching*. Washington D. C: American Historical Association.

Oliveira, A. F. (2019a). "Literacia Mediática – Um projeto em curso. O desenho de um caminho para refletir sobre a Literacia Mediática e a sua dimensão criativa". *Comunicando*, 8(1), pp. 9-35.

Oliveira, A. F. (2019b). O espaço da criação e da produção mediática nas disciplinas de Português, Filosofia e Inglês – uma análise crítica dos currículos do ensino secundário. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania* – Livro de Atas do 5.º congresso (pp. 258-270). Braga: CECS

Oliveira, A. F. & Pereira, S. (2019). "A literacia mediática e a sua dimensão criativa na documentação nacional e internacional (1982-2017): um estudo". In Z. Pinto-Coelho, S. Marinho & T. Ruão (Eds.), *Comunidades, participação e regulação*, pp. 114-136. VI Jornadas Doutorais, Comunicação & Estudos Culturais. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

Oliveira, A. I. B., Araújo, F. M. L. & Albuquerque, L. B. (2020). "Ensino de História e a linguagem fílmica: possibilidades e limites". *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 22 (1), pp. 92-106. Disponível em <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.19040>, consultado a 20 de fevereiro de 2021.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. A. (2006). *Dinâmicas de Literatura Infantil*. Prior Velho: Paulinas Editora.

Oliveira, M. M. C. (2009). "Alfabetização visual: uma abordagem arte-educativa para a contemporaneidade". *Estudos semióticos*, 5(1), pp. 17-27. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2009.49226>, consultado a 13 de abril de 2021.

Oliveira, S. & Caetano, R. (2017). *Literacia para os Média e Cidadania Global: Caixa de Ferramentas*. Lisboa: Europress.

Oliveira, A. F. (2019). "Produção mediática em sala de aula – desafio ou oportunidade pedagógica?". *Vista*, (4), pp. 15-38. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/61114>, consultado a 25 de março de 2021.

O' Sullivan, E. (2010). *Historical Dictionary of Children's Literature*. Lanham: Scarecrow Press.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino*

Secundário. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/30320>, consultado a 1 de abril de 2021.

Pereira, C., Cardoso, A. P. & Rocha, J. (2015). “O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º ciclo do ensino básico”. *Saber & Educar*, 20, pp. 224-233. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/2809>, consultado a 10 de outubro de 2020.

Pereira, S., Faria, J. & Pessôa, C. (2016). “Televisão pública e educação para os média: o papel dos programas dos provedores de televisão em Portugal e no Brasil”. *Comunicação e Sociedade*, 30, pp. 223-244. Disponível em [https://dx.doi.org/10.17231/comsoc.30\(2016\).2495](https://dx.doi.org/10.17231/comsoc.30(2016).2495), consultado a 22 de março de 2021.

Pereira, S., Fillol, J. & Moura, P. (2018). *Levar os Media para a Escola: Agenda de Atividades de Transliteracia*. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2006). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.

Pinto J. & Cardoso, T. (2020) “Reviver na Rede: um exemplo de literacia mediática e inclusão digital no Facebook”. In L. G. Correia & T. Neves (Coords.), *Livro de Resumos do XV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, pp. 382-383. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/10341>, consultado a 18 de março de 2021.

Pinto, J. M. B., Lopes, J. J. M., Santos, L. & Brilha, J. P. P. (2007). *Diferenciação Pedagógica na Formação*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Pinto, J. P., Cardoso, T. & Soares, A. I. (2019). “Educação, Cinema e Redes Sociais: um olhar a partir do Plano Nacional de Cinema”. *Translocal*, 4, pp. 1-12. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/9194>, consultado a 15 de março de 2021.

Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L. & Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

Pinto, M. (2014). “O trabalho em rede na definição de uma política de literacia mediática”. In I. Eleá (org.), *Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*, pp. 157-164. Estocolmo: Nordicom.

Pires, H. (2017). *O contributo da biblioteca escolar para o reforço da educação inclusiva*. Disponível em <https://www.rbe.mec.pt/np4/file/1954/bibliotecarbe10.pdf>

Pires, M. L. B. (1983). *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Lisboa: Vega.

- Ponte, J. P. (2002). "Investigar a nossa própria prática". In GTI (org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 5-28. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). "Acerca de finalidades educativas e desenvolvimento do currículo em creche...". In Conselho Nacional de Educação, *As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas*, pp. 51-58. Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Trad. Cristina Ferreira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Potter, B. (2015). *A História do Pedrito Coelho*. Trad. Mafalda Acebey. Porto: Porto Editora.
- Potter, B. (2017). *A Festa da Lili*. Trad. Odília Gaspar. Lisboa: Bertrand Editora.
- Potter, B. (2017). *Pedrito Coelho: O Pedrito Salva o Dia!*. Trad. Odília Gaspar. Lisboa: Bertrand Editora.
- Potter, B. (2018). *Contos Completos*. Trad. Eugénia Antunes & Paulo Pêgo. Lisboa: Pim! Edições.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Caminho.
- Ramos, M. & Méndez, M. (2020). "La influencia de los recursos audiovisuales para el aprendizaje autónomo en el aula". *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 13 (1), pp. 97-117.
- Ray, S. (1996). "The world of children's literature: An introduction". In P. Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, pp. 849-857. Londres: Routledge.
- Rebolo, A., & Baião, A. C. (2015). "No recreio da escola gosto de brincar (onde e como)". In C. Gonçalves. & V. P. Lopes, *Estudos em desenvolvimento motor da criança VII*, pp. 166-171. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/12364>, consultado a 10 de fevereiro de 2021.
- Reigada, T. (2016). *Ensinar com a Sétima Arte: o Espaço do Cinema na Didática da História*. Porto: Edições Afrontamento.

- Reis, S. S. (2005). *Dez Réis de Gente e de Livros: Notas sobre literatura infantil*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Rezende, L. T. (2012). "Cinema & Educação: uma reflexão quanto projeto de extensão". *Conexão UEPG*, (8)1, pp. 60-67.
- Ribeiro, E. A. (2008). "A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa". *Evidência*, 4, pp. 129-148.
- Ribeiro, I. (2018). "Educar para a Cidadania- Literacia do Séc. XXI para Crianças". *Saber & Educar* (25), pp. 1-14.
- Rocha, N. (1984). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Lisboa: Biblioteca Breve.
- Rodrigues, C. (2007). "Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica". *Visão Global*, 2, pp. 161-184.
- Rolim, A. A., Guerra, S. S. & Tassigny, M. M. (2008). "Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil". *Revista Humanidades*, 23 (2), pp. 176-180.
- Rosário, C. & Santos, R. (2018). "Pedagogia em Participação em creche e jardim-de-infância no Centro Infantil Olivais Sul". *Aprender – Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais*, 38, pp. 15-20. Disponível em <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/17/5>, consultado a 20 de fevereiro de 2021.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portefólios reflexivos- Estratégia de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Salisbury, M. & Styles, M. (2012). *Children's Picturebooks - The art of visual storytelling*. Londres: Laurence King Publishing.
- Schuhmacher, E., Schumacher, V. R., Oliveira, L. R. & Coutinho, C. M. (2016). "A Literacia Mediática e Informacional em Alunos de Ciências Exatas". *Dynamis*, 22(1), pp. 3-16.
- Silva, C. F. & Pestana, I. C. (2016). "A sociedade da informação. A criança com deficiência e as novas tecnologias". *Millenium*, pp. 211-225.
- Silva, E. L. & Menezes, E. M. (2001). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. Santa Catarina: Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DGIDC.

Silva, J. A. (2014). "Cinema e educação: o uso de filmes na escola". *Revista Intersaberes*, 9 (18), pp. 361-373.

Silva, M. D. O. (2013). "A Importância da observação de aulas no processo de avaliação de desempenho docente: concepções de professores". *Gestão e Desenvolvimento*, 13, pp. 321-344. Disponível em <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2013.254>, consultado a 13 de outubro de 2020.

Silva, S. R. (2005). *Dez Réis de Gente e de Livros- Notas sobre literatura infantil*. Lisboa: Editorial Caminho. *Gestão e Desenvolvimento*, 21, pp. 321-344.

Silveira, P., Pessôa, C., Pinto, D., Petrella, S. & Carvalho, A. (2017). *Tratar os Media por 'Tu: Guia Prático de Educação para os Media*. Lisboa: Direção Geral da Educação.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME/DGIDC.

Sousa, A. B. (1981). *Jogos de Expressão Musical*. Lisboa: Futura.

Sousa, A. B. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação. 3.º Volume. Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sobrinho, J. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Trad. Maria Cabral Pacheco de Miranda & Vera Teixeira. Porto: Porto Editora.

Szanto, A. (2015). "A actividade autónoma como forma de vida". *Infância na Europa*, 28, pp. 4-39.

Tavares, M. N. & Martins, T. G. (2020). "Literacia mediática e publicidade: proposta de uma metodologia para análise de conteúdos publicitários audiovisuais". *Tríade*, 8(19), pp. 192-220.

Teixeira, J. C. & Correia, A. R. C. (2003). "Literacia em Informação: Novos desafios à Computação Gráfica e Multimédia". In Madeira, J. & Sousa, A. A., *Computação Gráfica, Multimédia e Ensino*, pp. 51-59. Porto: Grupo Português de Computação Gráfica.

Temple, C., Martinez, M. & Yokota, J. (2018). *Children's Books in Children's Hands: A Brief Introduction to Their Literature*. Londres: Pearson.

Tomlinson, C. & Allan, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Lisboa: Asa Editores.

Vieira, N. (2006). "Educação com os Media, Educação para os Media". *Proformar*, (17), pp. 1-10.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Col. Horizonte da Didáctica. Porto: Asa.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Anexos

Anexo I- Planificação das atividades realizadas em contexto de Creche

Planificação da atividade “Conhecer os instrumentos musicais”

<u>Duração</u>	<u>Áreas de Desenvolvimento</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Estratégias</u>	<u>Recursos</u>	<u>Avaliação</u>
1h	Expressão e Comunicação: Expressão Musical	<p>-Conhecer os diferentes instrumentos musicais: pandeireta, maraca, tambor, pau de chuva e castanholas</p> <p>-Reconhecer as diferentes proporções dos instrumentos (grande/pequeno);</p> <p>-Conhecer as características sonoras dos instrumentos (alto/baixo);</p> <p>-Explorar e tocar autonomamente os instrumentos atribuídos;</p> <p>-Estimular o sentido de</p>	<p>Após todas as crianças terem comido a bolachinha, a estagiária pede que as crianças realizem a higiene e se desloquem para o tapete, arrumando a cadeira onde estavam sentadas, trazendo a sua almofada. Com o grupo reunido no tapete, a estagiária canta, juntamente com as crianças, a canção do bom dia. De seguida, inicia a conversa perguntando se as crianças gostam de ouvir música, e, após as suas respostas, mostra os instrumentos musicais explicando que aqueles instrumentos ao serem tocados fazem música. De seguida, a estagiária pega em cada um dos instrumentos, questiona se as crianças já os conhecem, se sabem o nome e, se alguma criança souber, deixa que ela responda e explique às outras o nome do instrumento. A estagiária toca um instrumento e questiona, uma criança de cada vez, acerca do som e do tamanho. Posteriormente, os instrumentos serão</p>	<p>Instrumentos musicais: pandeireta, castanholas, pau de chuva, maracas e tambor.</p>	<p>-Grelha de avaliação de atividade;</p> <p>-Grelhas de bem-estar e envolvimento;</p> <p>-Registos fotográficos e escritos.</p>

		partilha; -Fomentar a curiosidade pela música e pelo som.	distribuídos pelas crianças para que possam explorar. Após a exploração livre, deverão partilhar com o colega que se encontra ao lado, sendo que nestes momentos de partilha a estagiária deverá incentivar a que as crianças mostrem ao seu colega ao lado o instrumento que lhes foi atribuído. As crianças devem ser incentivadas a tocá-lo sozinhas e a explorá-lo livremente. Para finalizar, a estagiária pede que cada criança venha entregar o seu instrumento e pergunta a cada criança para que área quer ir brincar. Os instrumentos deverão, após a atividade, estar disponíveis ao acesso das crianças para que, caso queiram, estas os voltem a tocar a explorar sozinhas. Durante a rotina, a estagiária deverá incentivar as crianças a partilhar outros objetos. Deverá também incentivar as crianças, na hora da higiene, a lavar as mãos sozinhas, explicando os procedimentos para isso, e, após a sesta, motivá-las a calçarem-se sozinhas ou, caso não consigam, a tentarem fazê-lo.		
--	--	------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Planificação da atividade “Construção de maracas”

<u>Duração</u>	<u>Áreas de Desenvolvimento</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Estratégias</u>	<u>Recursos</u>	<u>Avaliação</u>
1h	Expressão e Comunicação: Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> -Elaborar o seu próprio instrumento musical; -Compreender como será construído o instrumento; -Pintar o instrumento, mesmo sem a presença do adulto perto; -Exercitar o movimento de pinça na pintura do copo de iogurte. 	Após todas as crianças terem comido a bolachinha, a estagiária pede que as crianças realizem a higiene e se desloquem para o tapete, arrumando a cadeira onde estavam sentadas, trazendo a sua almofada. Com o grupo reunido no tapete, a estagiária canta, juntamente com as crianças, a canção do bom dia, e pergunta-lhes se se recordam do que fizeram no dia anterior. Após a resposta das mesmas, a estagiária explica o que será feito: cada criança vai fazer a sua própria maraca, e, para isso, serão utilizados dois copos de iogurte. Um dos copos que constitui a maraca já estará forrado com papel autocolante, sendo que as crianças apenas têm de pintar o segundo iogurte. A estagiária deverá dizer que cada criança vai fazer o seu próprio instrumento e deverá pintá-lo. Enquanto umas crianças fazem essa atividade, outras estarão a explorar a massa de moldar, sendo que a estagiária também deverá referir isso. A estagiária divide as crianças por duas mesas, prepara o material necessário e dá início à atividade, sendo que	<ul style="list-style-type: none"> -Tintas; -Pincéis; -Copos de iogurte; -Massas; 	<ul style="list-style-type: none"> -Grelha de avaliação de atividade; -Grelhas de bem-estar e envolvimento; -Registos fotográficos e escritos.

			<p>deverá acompanhar todo o processo, ajudando as crianças nas suas dificuldades. Ao surgirem estas mesmas dificuldades não deverá intervir de imediato de forma a que as crianças desenvolvam estratégias para as ultrapassarem. Quando verificar que será mesmo necessário a sua ajuda, a estagiária aí intervém. Durante a rotina, a estagiária deverá incentivar as crianças na hora da higiene, a lavar as mãos sozinhas, explicando os procedimentos para isso, e, após a sesta, deverá incentivar as crianças a calçarem-se sozinhas ou, caso não consigam, a tentarem fazê-lo.</p>		
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Anexo II- Grelhas de avaliação de atividade e tabelas de bem-estar e envolvimento

Grelha de avaliação da atividade "Exploração de instrumentos musicais"

Nome da criança	Conhece o nome de todos os instrumentos musicais	Identifica as proporções dos instrumentos	Reconhece as características sonoras dos instrumentos	Explora autonomamente os instrumentos	Observações
S.R	S	S	S	S	
C.C	S	S	S	S	
L.P	S	S	S	S	
A.A	N	NO	S	S	
A.S	S	S	S	S	
A.C	S	S	S	S	
A.M	S	S	S	S	
T.F	S	S	S	S	
D.P	N	S	S	S	
C.D	S	S	S	S	
H.R	N	S	S	S	
G.L	S	NO	S	S	
S.C	S	S	S	S	

Legenda: S-Sim; N-Não; NO-Não Observável

Grelha de avaliação de bem-estar da atividade “Conhecer os instrumentos musicais”

Nome da criança	Nível	Bem-Estar	Observações
S.R	5	Muito Alto	
C.C	4	Alto	
L.P	4	Alto	
M.C	5	Muito Alto	
A.A	4	Alto	
A.S	4	Alto	
A.A	4	Alto	
A.C	4	Alto	
A.M	4	Alto	
T.F	4	Alto	
D.P	4	Alto	
C.D	4	Alto	
H.R	3	Médio/Neutro	Não mostrou sinais de desconforto nem stress. Manteve uma postura neutra.
G.L	3	Médio/Neutro	Não mostrou sinais de desconforto nem stress. Manteve uma postura neutra
S.C	4	Alto	

Grelha de avaliação de envolvimento da atividade “Conhecer os instrumentos musicais”

Nome da criança	Nível	Envolvimento	Observações
S.R	5	Muito Alto	
C.C	4	Alto	
L.P	4	Alto	
M.C	5	Muito Alto	
A.A	4	Alto	
A.S	4	Alto	
A.C	4	Alto	
A.M	4	Alto	
T.F	3	Médio/Neutro	Esta criança, no decorrer da atividade, evidenciou imensa vontade em tocar os instrumentos, mas distraiu-se facilmente da mesma.
D.P	4	Alto	
C.D	4	Alto	
H.R	3	Médio/Neutro	Esta criança apresentou uma postura neutra durante a atividade. Não demonstrou sinais de desconforto nem stress
G.L	4	Alto	
S.C	4	Alto	

Grelha de avaliação da atividade “Construção de maracas”

Nome da criança	Pinta o copo de iogurte, mesmo quando o adulto não se encontra por perto	Realiza o movimento de pinça para colocar a massa dentro do copo de iogurte	Reconhece a cor das tintas que utiliza	Observações
S.R	S	S	S	
C.C	S	S	S	
L.P	S	S	S	
M.P	S	S	S	
A.A	S	S	S	
A.S	S	S	S	
A.C	S	S	S	
T.F	S	S	S	
D.P	S	S	S	
C.D	S	S	S	
H.R	S	S	S	
G.L	S	S	S	
S.C	S	S	S	
J.C	S	S	S	
M.D	S	S	S	
M.F	S	S	S	
A.M	S	S	S	

Legenda: S-Sim;

Grelha de avaliação do bem-estar da atividade “Construção de maracas”

Nome da criança	Nível	Bem-estar	Observações
S.R	4	Alto	
C. C	4	Alto	
L.P	4	Alto	
M.C	4	Alto	
A.A	4	Alto	
A.S	4	Alto	
A.C	4	Alto	
T.F	4	Alto	
D.P	4	Alto	
C.D	4	Alto	
H.R	4	Alto	
G.L	4	Alto	
S.C	4	Alto	
J.C	4	Alto	
M.D	4	Alto	
M.F	4	Alto	
M.A	4	Alto	

Grelha de avaliação do envolvimento da atividade “Construção de maracas”

Nome da criança	Nível	Envolvimento	Observações
S.R	4	Alto	
C.C	4	Alto	
L.P	4	Alto	
M.C	4	Alto	
A.A	4	Alto	
A.S	4	Alto	
A.C	4	Alto	
T.F	4	Alto	
D.P	4	Alto	
C.D	4	Alto	
H.R	4	Alto	
G.L	4	Alto	
S.C	4	Alto	
J.C	4	Alto	
M.D	4	Alto	
M.F	4	Alto	
M.A	4	Alto	

Anexo III- Registos fotográficos das atividades realizadas em contexto de Creche

Atividade “Conhecer os instrumentos musicais” - Instrumentos musicais feitos com materiais recicláveis



Registo fotográfico da atividade “Construção de maracas”



Anexo IV- Planificação das atividades realizadas em contexto de Jardim de Infância

Planificação da atividade “Um final diferente para *O Pedrito Salva o Dia!*”

<u>Gestão do tempo</u>	<u>Áreas de Conteúdo</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Atividades/Estratégias</u>	<u>Recursos</u>	<u>Avaliação</u>
09h30 às 10h	Formação Pessoal e Social	-Desenvolver a autonomia; -Assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e dos outros	Às 09h30, as crianças reúnem-se no tapete e identificam quem é o chefe do dia. O chefe é todos os dias uma criança diferente, sendo seguida a sequência dos nomes da grelha de presenças. A criança com a função de chefe desse dia, distribui as bolachas às outras crianças e faz a chamada, marca as presenças e conta as faltas em voz alta. Caso esteja com dificuldades, uma criança pode ajudar o chefe. Este momento já está integrado na rotina da sala, pelo que as crianças já têm conhecimento do mesmo, contudo, a estagiária deverá auxiliar nas dificuldades emergentes.	-Grelha de presenças; - Canetas.	-Observação direta;
10h às 11h15	Expressão e Comunicação <u>Domínio da Linguagem</u> <u>Oral e Abordagem à Escrita</u> Subdomínio da Comunicação Oral	-Estimular a comunicação; -Expressar as suas ideias e gostos pessoais e justificá-los; -Responder adequadamente às questões feitas;	Após este momento inicial, a estagiária iniciará a atividade explicando que irá contar uma história, <i>O Pedrito Salva o Dia!</i> de Beatrix Potter. Após a leitura, a estagiária colocará algumas questões, e seguidamente deverá desafiar cada criança a propor um final diferente para a história. Assim, individualmente, cada uma fará um desenho acerca do final que propõe. Para isso, a estagiária deverá pedir a cada criança, uma de cada vez, que vá buscar a sua caixa de lápis e se desloque para uma mesa. Quando todas estiverem sentadas, serão distribuídas as folhas de papel e	-Livro; -Canetas; -Folhas de papel.	-Grelha de verificação; -Registos fotográficos;

	<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão e Comunicação</p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <p>Subdomínio: Comunicação Oral</p>	<p>-Cooperar com os outros no processo de aprendizagem;</p> <p>-Desenvolver atitudes de respeito e colaboração face ao outro;</p> <p>-Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;</p> <p>-Explicar adequadamente o final construído.</p>	<p>cada uma iniciará a sua representação. Ao longo deste momento, a estagiária deverá acompanhar as criações, explorando o que as crianças se encontram a fazer. À medida que forem terminando, deslocar-se-ão para as áreas da sala para brincarem livremente, até irem para o espaço exterior, ou até ser hora de almoçar.</p> <p>No período da tarde, a estagiária deverá reunir o grupo de crianças, fazendo uma abordagem sobre as atividades realizadas no período da manhã. Assim, focando-se na atividade de representação de um final diferente para a história, deverá distribuir os desenhos pertencentes a cada criança e pedir que apresentem o que fizeram, explicando o final construído.</p>		
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Planificação da atividade “Eleição da personagem favorita do filme”

<u>Duração</u>	<u>Áreas de Conteúdo</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Atividades/Estratégias</u>	<u>Recursos</u>	<u>Avaliação</u>
09h30 às 10h	Formação Pessoal e Social	-Desenvolver a autonomia; -Assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e dos outros.	Às 09h30, as crianças reúnem-se no tapete e identificam quem é o chefe do dia. O chefe é todos os dias uma criança diferente, sendo seguida a sequência dos nomes da grelha de presenças. A criança com a função de chefe desse dia, distribui as bolachas às outras crianças e faz a chamada, marca as presenças e conta as faltas em voz alta. Caso esteja com dificuldades, uma criança pode ajudar o chefe. Este momento já está integrado na rotina da sala, pelo que as crianças já têm conhecimento do mesmo, contudo, a estagiária deverá auxiliar nas dificuldades emergentes.	-Grelha de presenças; - Canetas.	-Observação direta;
10h às 11h15	Expressão e Comunicação <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u> Subdomínio da Comunicação Oral Domínio da	-Responder às questões feitas; -Justificar as suas opções e gostos pessoais;	A estagiária, para iniciar a atividade, perguntará às crianças se se recordam do filme visto no dia anterior, e após a resposta das mesmas, explicará que naquele dia as crianças terão duas atividades: o desenho do filme e o preenchimento de uma tabela. A estagiária deverá mostrar a tabela e explicar às crianças que essa tabela será para elas identificarem a sua personagem favorita do filme. A estagiária mostrará que existem espaços sem imagens, pois será neles que cada criança irá colar a sua imagem feita em papel. A tabela foi previamente construída em cartolina, contendo uma coluna com imagens de todas as personagens do filme e outra vinte e depois espaços previamente divididos correspondendo ao número total de crianças. Assim, para dar início à primeira atividade, a estagiária	-Tabela; -Canetas; -Folhas de papel; -Cola.	-Grelha de avaliação de atividade; -Registo fotográfico; -Questionamento

	<p>Matemática</p> <p>Subdomínio:</p> <p>Números e Operações</p>	<p>-Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc);</p> <p>-Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-la de modo a dar resposta às questões colocadas;</p>	<p>distribuirá folhas brancas pelas mesas e chamará aleatoriamente uma criança de cada vez pedindo que esta traga a sua caixa de canetas para fazer o desenho e se sente. Com todas as crianças sentadas, a estagiária deverá acompanhar os trabalhos feitos. Quando cada criança terminar, deverá dirigir-se a ela para explicar o que desenhou. Após todos os desenhos estarem terminados, a estagiária distribuirá pedaços de folhas brancas para as crianças desenharem a sua imagem para colar. no respetivo espaço e identificar a sua personagem favorita com uma cruz ou outro símbolo, explicando o porquê da sua escolha. No final da tabela estar toda preenchida, será feita a interpretação da mesma com as crianças, procurando que estas identifiquem a personagem favorita de todo grupo, fazendo também a contagem do número de crianças que escolheram cada personagem. Essa personagem será aquela que terá mais cruzes. A estagiária deverá auxiliar as crianças em todo o processo.</p>		
--	-----------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Anexo V- Grelhas de avaliação das atividades realizadas em contexto de Jardim de Infância

Grelha de avaliação da atividade “Um final diferente para *O Pedrito Salva o Dia!*”

Nome da criança	Responde às questões feitas	Atribui um final diferente do original à história	Colabora com os outros no decorrer da atividade	Expressa-se adequadamente na apresentação do seu trabalho	Observações
M.N	S	S	S	S	
F.O	S	S	S	S	
R.A	S	S	S	S	
S.A	S	S	S	S	
J.P	S	S	S	S	
R.U	S	S	CD	S	
M.C	S	S	S	S	
C.A	S	S	S	S	
M.A	S	S	S	S	
M.F	S	S	S	S	
A.N	S	S	S	S	
B.E	S	S	CD	S	
C.C	S	S	S	S	
P.E	S	S	S	S	
M.I	S	S	S	S	
B.J	S	S	CD	S	
A.F	S	S	S	S	

Legenda: S-Sim; CD-Com dificuldade.

Grelha de avaliação da atividade “Eleição da personagem favorita do filme”

Nome da criança	Responde às questões feitas	Justifica a escolha da sua personagem favorita	Participa na interpretação dos dados da tabela	Colabora com os outros no decorrer da atividade	Observações
M.N	S	S	S	S	
F.C	S	S	S	S	
R.A	S	S	S	S	
S.A	S	S	N	S	
J.P	S	S	N	S	
R.U	S	S	S	S	
M.C	S	S	S	S	
C.A	S	S	S	S	
M.A	S	S	S	S	
M.F	S	S	S	S	
A.N	S	S	S	S	
B.E	S	S	N	S	
C.C	S	S	S	S	
P.E	S	S	S	S	
M.I	S	S	S	S	
B.J	S	S	CD	S	
A.L	S	S	S	S	
M.D	S	S	S	S	
J.S	S	S	N	S	
M.G	S	S	S	S	

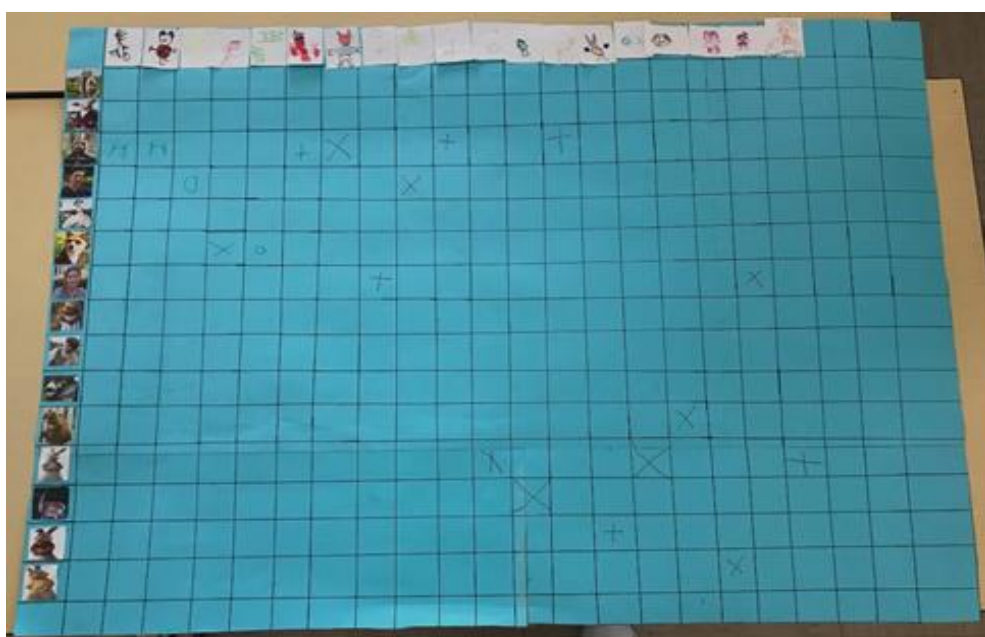
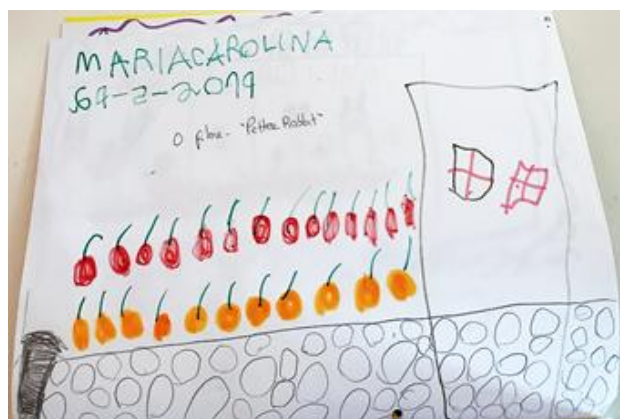
Legenda: S-Sim; N-Não; CD-Com dificuldade.

Anexo VI- Registos Fotográficos das atividades realizadas em contexto de jardim de infância

Atividade “Um final diferente para O Pedrito Salva o Dia!”



Atividade "Eleição da personagem favorita do filme e desenho do filme"



Anexo VII- Planificação das atividades realizadas em contexto de 2.º ano de escolaridade

Planificação da atividade “Reconto da obra *A História do Pedrito Coelho*”

Gestão do Tempo	Área Curricular	Domínios Subdomínios Conteúdos	Objetivos	Descritores de Desempenho	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
14h15 às 15h30	Português	Oralidade	3. Produzir um discurso oral com correção.	3.1. Falar de forma audível	A professora estagiária começa por perguntar se os alunos se recordam da história lida antes de almoço, explicando que terão que fazer o seu reconto escrito e respetiva ilustração, procurando verificar se sabem o que significa recontar. Caso algum aluno saiba, deverá explicar aos colegas. Se nenhum souber, a professora estagiária esclarece. De seguida, os alunos irão ser divididos em grupos de 4, que se deverão organizar, de forma a analisarem o que será feito, distribuindo tarefas entre si. A professora estagiária deverá distribuir o material necessário, acompanhando o trabalho desenvolvido pelos diferentes grupos. Se necessário,	-Folhas brancas; -Canetas;	-Registos escritos; -Preenchimento de grelha de verificação;
	Educação e Expressão Plástica	Compreensão e Expressão	4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor	3.2. Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa			
		Tom de voz, articulação, entoação, ritmo		4.1. Responder adequadamente a perguntas;			
		Expressão orientada: Reconto		4.2. Recontar e contar.			
		Bloco 2- Descoberta e Organização Progressiva de Materiais	-Explorar as possibilidades técnicas de: lápis de cor;				

		Desenho de Expressão Livre			mostra o livro aos alunos, para retirarem possíveis dúvidas. Quando todos os grupos terminarem, deverão apresentar o seu trabalho. Para isso, um grupo de cada vez irá ao centro da sala, e apresentará o trabalho desenvolvido.		
--	--	----------------------------------	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Planificação da atividade “Reconto Digital do filme *Peter Rabbit*”

<u>Gestão do Tempo</u>	<u>Área Curricular</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Estratégias/Atividades</u>	<u>Recursos</u>	<u>Avaliação</u>
14h15 às 15h30	Tecnologias de Informação e Comunicação	<p>-Utilizar o computador como ferramenta de apoio ao processo de pesquisa;</p> <p>-Colaborar com os colegas, utilizando ferramentas digitais, para criar de forma conjunta um produto digital.</p>	<p>Esta atividade decorrerá no período da tarde, após a visualização do filme. Os alunos serão divididos em pares, onde cada par irá fazer o reconto de uma parte do filme, na aplicação <i>My Story Book</i>. Com a ajuda da professora estagiária, os alunos irão utilizar o computador para fazer o reconto digital. Num primeiro momento, terão a oportunidade de explorar o recurso, de forma a compreenderem o seu funcionamento e para se familiarizarem com o mesmo. Após este momento, os alunos já irão fazer o reconto. Para isso, deverão seleccionar imagens do filme que pretendem e colar na folha apresentada na aplicação. Também terão a oportunidade de desenharem o que pretenderem, ou utilizar figuras existentes. No final, com a ajuda da professora estagiária, os alunos irão escrever um pequeno texto no computador que explique o que está representado em cada folha. Os alunos que não estão no computador, encontrar-se-ão com a outra professora estagiária, a realizarem problemas matemáticos. Quando todos os alunos tiverem participado na atividade e feito o seu reconto, o livro criado será mostrado, para os alunos verem como ficou, e terem também conhecimento do trabalho dos outros pares.</p>	<p>-Computador;</p> <p>-Caderno de problemas;</p> <p>-Material de escrita.</p>	<p>-Preenchimento de grelha de verificação;</p> <p>-Registo fotográfico.</p>

Anexo VIII- Grelhas de avaliação das atividades realizadas no 2.º ano de escolaridade

Avaliação da atividade “Reconto da obra *A História do Pedrito Coelho*”

Aluno	Colabora com o seu grupo de trabalho	Mostra vontade em participar no trabalho	Comunica com o grupo para fazer o reconto	Reconta a parte do livro de forma adequada	Observações
G.M	S	S	S	S	
M.R	NO	NO	NO	NO	Estava a ter apoio.
M. A	NO	NO	NO	NO	Faltou à aula.
N. S	S	S	S	S	
M.G	AV	S	S	S	
R.F	N	S	N	S	
C.D	S	S	S	S	
S.V	NO	NO	NO	NO	
L.A	S	S	AV	S	
M.D	S	S	S	S	
L.N	S	S	S	S	
K.Y	S	S	S	S	
R.B	S	S	S	S	
M.I	S	S	S	S	
S.D	S	S	S	S	
M.T	S	S	AV	S	
D.I	AV	S	AV	S	
D.R	AV	S	AV	S	
M.T	S	S	S	S	
B.D	S	S	S	S	
A.F	S	S	S	S	
T.S	S	S	S	S	
F.S	S	S	S	S	
T.I	S	S	S	S	

S-Sim; N-Não; NO-Não Observável; CD-Com dificuldade.

Avaliação da atividade “Reconto digital do filme *Peter Rabbit*”

Aluno	Consegue utilizar a aplicação My Story Book	Colabora com o par na realização do reconto	Participa ativamente na elaboração do reconto	Está atento às explicações dadas	Observações
G.M	S	S	S	S	
M.R	NO	NO	NO	NO	Faltou à aula.
M. A	NO	NO	NO	NO	Faltou à aula.
N. S	S	S	S	S	
M.G	S	AV	S	S	
R.F	S	S	N	S	
C.D	S	S	S	S	
S.V	NO	NO	NO	NO	Estava no apoio.
L. A	S	S	AV	S	
M.D	S	S	S	S	
L.N	S	S	S	S	
K.Y	S	S	S	S	
R.B	S	S	S	S	
M.I	S	S	S	S	
S.D	S	S	S	S	
M.T	S	S	AV	S	
D.I	S	AV	S	S	
D.R	S	S	S	S	
M.T	S	S	S	S	
B.D	S	S	S	S	
A.F	S	S	S	S	
T.S	S	S	S	S	
F.S	S	S	S	S	
T.I	S	S	S	S	

Legenda: S-Sim; N-Não; AV-Às Vezes.

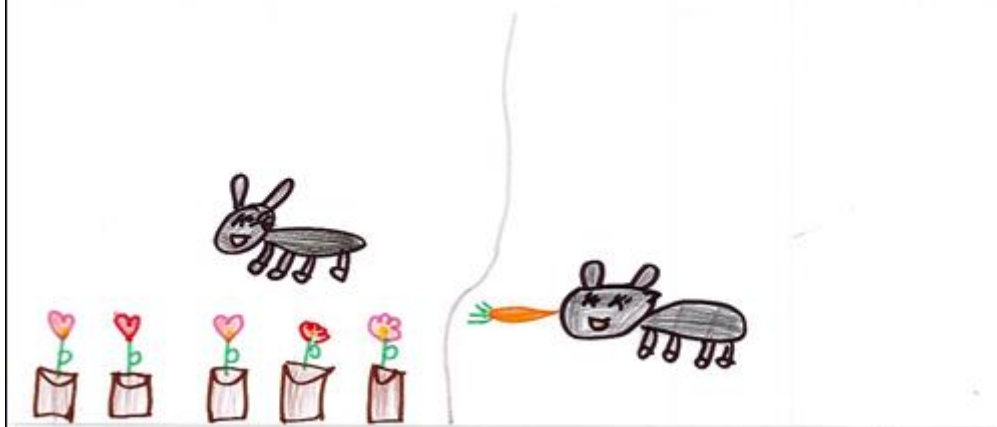
Anexo IX- Registos fotográficos das atividades realizadas em contexto de 2.º ano de escolaridade

Atividade Reconto da obra *A História do Pedrito Coelho*- Recontos elaborados pelas crianças

Reconto 1



Na horta, o Detox comeu muito. Quando ia buscar mais comida viu o Senhor Gregório e correu a fugir.



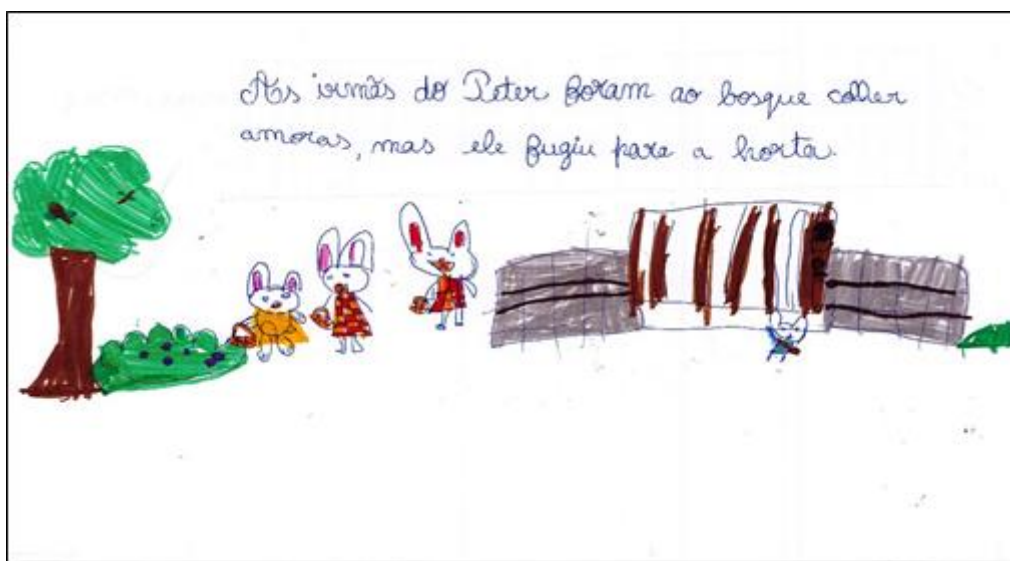
O Detox teve muita dificuldade em fugir da horta. Teve muitas aventuras mas conseguiu encontrar o caminho para casa.



A mãe estava a fazer o jantar. O Detox bebeu chá e foi dormir. As irmãs beberam leite e comeram pão e amoras.



Reconto 2

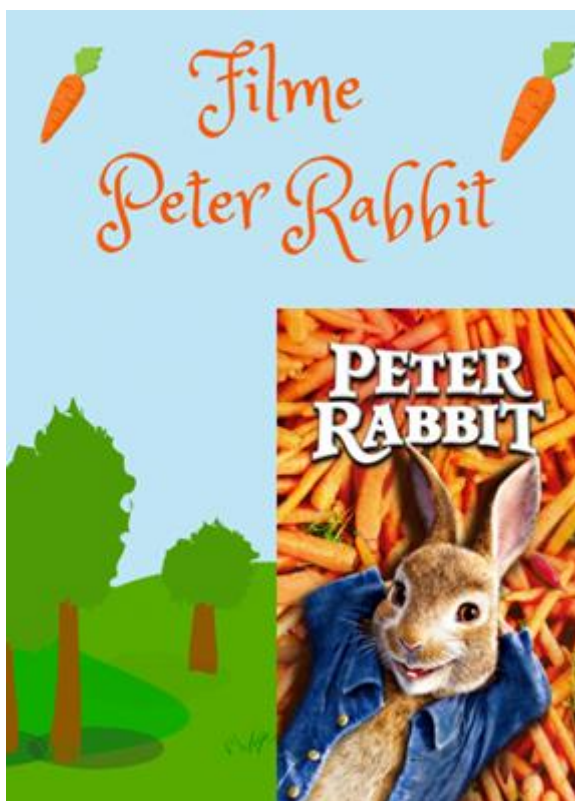




O Peter estava na horta a comer e o Gregório, o dono da horta viu-o.

O Peter fugiu do Senhor Gregório, correu muito e conseguiu chegar a casa.





Quando o senhor Gregório
foi embora, todos fizeram
uma festa em casa dele.



Mas o Tomás ficou com a casa e
com a horta e também não gostava
deles. Então foi a correr atrás dos
coelhos e do texugo quando eles
iam com a comida.



O Tomás zangou-se e levou
o Casimiro. Mas os
coelhos entraram no carro
e conseguiram salvar o
Casimiro.



Depois, houve uma
explosão na árvore onde
os coelhos vivem e na
casa onde a Bea vivia.



Os coelhos estavam muito tristes.



O Peter foi corajoso e foi pedir desculpa à Bea por ter explodido a casa.



No final, a Bea e o Tomás ficaram felizes.



Anexo X- Planificação das atividades realizadas em contexto de 3.º ano de escolaridade

Planificação da atividade “Desenho-ditado”


<u>Gestão de Tempo</u>	<u>Área Curricular</u>	<u>Domínios Subdomínios Conteúdos</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Estratégias/Atividades</u>	<u>Recursos</u>	<u>Avaliação</u>
09h00 às 09h45	Educação e Expressão Plástica	Bloco 2- Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies Desenho de Expressão Livre	-Ilustrar de forma pessoal; -Explorar as possibilidades técnicas de lápis de cor e feltros;	Antes de iniciar a aula, a professora estagiária deverá fazer a chamada, de forma a verificar quais os alunos que se encontram presentes na sessão. Caso algum aluno não esteja presente, deverá registar a falta. De seguida, começará por explicar que naquela aula irão realizar um desenho ditado. Ou seja, a professora estagiária irá ler a síntese do conto <i>O conto do Pedrito Coelho</i> , e os alunos irão desenhar os elementos que estão a ser ditos oralmente. Antes de dar início à leitura da história, a professora estagiária deverá fazer um breve enquadramento da obra, explicando o ano em que foi escrita e referindo também a autora e ilustradora. Posteriormente, deverá dar início à leitura da síntese da obra, pedindo que os alunos vão desenhando o que é lido. Após todos os alunos terminarem,	-Livro; -Folhas brancas; -Lápis de cor e canetas;	-Registos escritos; -Registos fotográficos dos trabalhos; -Grelha de avaliação;

				<p>deverão mostrar as ilustrações que fizeram, de forma a partilhar o seu trabalho.</p> <p>Para finalizar, a professora estagiária irá mostrar o livro digital da obra, criado no StoryJumper, para os alunos terem conhecimento do total da obra e das suas ilustrações originais.</p>		
--	--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Recursos: Quizz

0:17 ✓ 0

O Peter vivia sozinho?



A Sim

B Não, vivia com os pais e com as irmãs

C Não, vivia com a mãe e com as irmãs

◀ 1 de 8 ▶

0:27 ✓ 0

A Senhora Coelho pediu ao Peter e às irmãs para irem à horta do Senhor Gregório.



A Certo

B Errado

◀ 2 de 8 ▶

0:37 ✓ 0

O que é que as irmãs do Peter foram fazer ao bosque?



A Passear


B Colher amoras

C Plantar uma árvore

◀ 3 de 8 ▶

0:14 ✓ 0

Na horta do Senhor Gregório, o Peter comeu....



A alfaces, feijões e rabanetes

B cenouras, feijões e couves

C batatas, brócolos e beringelas

◀ 4 de 8 ▶

0:40 ✓ 0

Quem é que o Peter encontrou à saída da horta?



A A mãe

B A irmã mais nova

C O Senhor Gregório

◀ 5 de 8 ▶

0:51 ✓ 0

Onde se escondeu o Peter, quando fugiu do Senhor Gregório?



A Na casa da mãe.


B No regador.

C Na casa do Senhor Gregório.

◀ 6 de 8 ▶

1:00 ✓ 0

Quando chegou a casa, como estava o Peter?



A Feliz

B Cansado

C Zangado

◀ 7 de 8 ▶

1:13 ✓ 0

Depois de chegar a casa, o Peter não se sentiu bem. Como é que a mãe o ajudou?

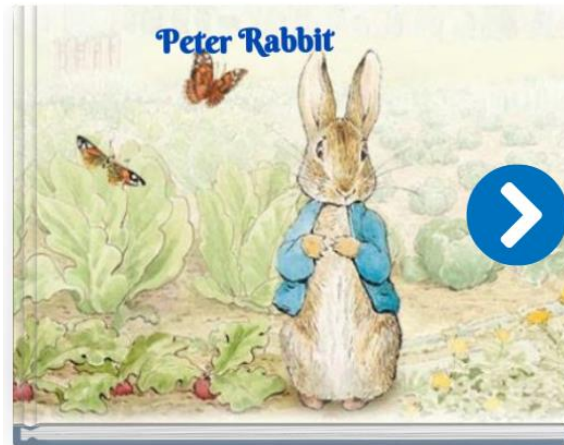


A Levou-o para a cama e deu-lhe um chá.

B Foi com ele ao médico.

C Fez-lhe uma sopa quente.

◀ 8 de 8 ▶



As personagens

Peter Rabbit

Mãe e Irmãs do Peter

Agricultor Senhor Gregório

Este é o Peter. Ele vive debaixo da raiz de uma árvore, com a mãe e com as irmãs que se chamam Mopsi, Flopsi e Rabinho de Algodão.

Um dia, a mãe teve que sair, e disse aos três irmãos:

- Não entrem na horta do Senhor Gregório! Podem correr pelos campos e apanhar amoras para o jantar.

As irmãs do Peter obedeceram à mãe.

Mas o Peter queria comer rabanetes. Então, desobedeceu à mãe, e entrou na horta do Senhor Gregório.

Ele comeu todos os rabanetes da horta. Comeu tanto que a sua barriga doía muito.

Quando ia a sair da horta, o Senhor Gregório viu-o. Estava de joelhos, a plantar mais rabanetes e também algumas cenouras. O Peter estava metido em sarilhos!

O Peter correu, correu, enquanto o Senhor Gregório ia atrás dele e gritava:
- Pára ladrão! Nunca mais vais comer os meus rabanetes, nem as minhas couves.



Conseguiu entrar na oficina de agricultura do Senhor Gregório, e escondeu-se dentro de um regador. Mas, como tinha as orelhas grandes, elas ficaram de fora.

O Senhor Gregório viu e descobriu, de imediato, onde estava o Peter.



O Peter saiu da oficina e Senhor Gregório foi atrás dele. Estava quase a pisá-lo, mas, por um triz, o Peter escapou.



Finalmente conseguiu sair da horta. Passou por baixo do portão, embora com alguma dificuldade, e desatou a correr.



Finalmente chegou a casa. Lá, encontrou a sua mãe muito zangada. Ela disse-lhe logo:

- Coelhinho mau, vai já para a cama! Não vais jantar.



Como castigo, o Peter não comeu nada essa noite. Mas, as suas irmãs, puderam comer as amoras que tinham colhido no campo.



Planificação da atividade “Construção de uma Banda Desenhada Virtual”

<u>Gestão de Tempo</u>	<u>Área Curricular</u>	<u>Domínios Subdomínios Conteúdos</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Descritores de Desempenho</u>	<u>Estratégias/Atividades</u>	<u>Recursos</u>	<u>Avaliação</u>
09h00 às 09h45	Português	<p>Leitura e Escrita</p> <p><u>Compreensão de Texto</u></p> <p>Banda Desenhada</p>	6. Ler textos diversos	6.1. Ler banda desenhada	<p>Antes de iniciar a aula, a professora estagiária irá fazer a chamada, de forma a verificar quais são os alunos que se encontram presentes na sessão, registando as faltas. De seguida, dará início à aula, mostrando o powerpoint (o 1.º slide), perguntando se os alunos, através da ilustração, conseguem descobrir o tema da aula. Depois, começará a mostrar o powerpoint criado, explorando com os alunos os seus elementos. Deverá existir uma interação entre a professora estagiária e os alunos, de forma a que estes apresentem os seus conhecimentos e possíveis dúvidas. Seguidamente, a professora estagiária deverá mostrar um recurso aos alunos, que permite criar bandas desenhadas online. Para estes compreenderem o resultado, a professora estagiária irá</p>	<p>-Livro;</p> <p>-Folhas brancas;</p> <p>-Lápis de cor e canetas;</p>	<p>-Registos escritos;</p> <p>-Registos fotográficos dos trabalhos;</p> <p>-Grelha de avaliação;</p>

					<p>mostrar uma banda desenhada construída por si.</p> <p>Por fim, desafiará os alunos, em conjunto com ela, a criar a banda desenhada do 3.º A. Para isso, deverá mostrar vinhetas com cenários e personagens e solicitar que cada aluno crie uma pequena frase que descreva o que está a acontecer na vinheta. Quando a história estiver criada, os alunos irão ter acesso à mesma.</p>		
--	--	--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Recursos:







1- A Banda Desenhada serve para contar uma história.

2- Na Banda Desenhada, a história é apenas contada através de palavras.

3- Neste tipo de texto, a história aparece nos balões de fala e nas legendas

4- A Tira é o nome dado a uma imagem.

5- A todas as imagens de uma página dá-se o nome de prancha.



Anexo XI- Grelhas de avaliação das atividades realizadas em contexto de 3.º ano de escolaridade

Avaliação da atividade “Desenho-ditado”

Aluno	Demonstra vontade em fazer o desenho	Representa todos os elementos ditados no seu desenho	Toma atenção ao que é lido	Respeita a sua vez para falar e mostrar o seu trabalho	Observações
A.L	NO	NO	NO	NO	A aluna não comunicou com a professora estagiária.
B,R	S	S	S	S	
B.C	NO	NO	NO	NO	Não esteve presente na aula.
D.F	S	S	S	S	
E.R	S	S	S	S	
E.F	S	S	N	S	
E.F	S	S	S	S	
F.S	S	NO	S	S	A aluna não conseguiu mostrar o seu trabalho.
H.B	S	S	AV	S	
J.R	S	S	S	S	
J.P	S	S	S	S	
L.R	S	NO	S	S	O aluno não conseguiu mostrar o seu trabalho.
M.R	S	S	S	S	
M.A	S	S	S	S	
M.T	S	NO	NO	S	O aluno não conseguiu mostrar o seu trabalho.
M.V	S	S	AV	S	
M.D	S	S	AV	S	
M.S	NO	NO	NO	NO	O aluno não comunicou com a professora estagiária.
M.L	S	S	N	S	

N.M	NO	NO	NO	NO	Não esteve presente na aula.
R.M	S	S	S	S	
R.A	S	S	S	S	
R.P	S	S	S	S	
S.P	S	S	S	S	
T.D	S	NO	S	S	
L.B	S	NO	S	S	

Legenda: S-Sim; N-Não; NO-Não Observável.

Avaliação da atividade “Construção de uma Banda Desenhada Virtual”

Aluno	Participa, de forma espontânea, na aula	Responde corretamente às questões feitas	Mostra interesse em participar na elaboração da BD	Colabora com os colegas na elaboração da BD, aguardando a sua vez para participar	Observações
A.L	NO	NO	NO	NO	Não esteve presente na aula.
B,R	S	S	S	CF	
B.C	S	S	S	S	
D.F	S	S	N	NO	Não participou na elaboração da BD.
E.R	S	S	S	S	
E.F	NO	NO	N	N	Não participou na aula, nem respondeu às questões feitas.
E.F	S	S	N	NO	
F.S	S	NO	S	S	A aluna não conseguiu mostrar o seu trabalho.
H.B	S	S	S	S	
J.R	S	S	S	S	
J.P	S	S	S	S	
L.R	S	S	N	S	O aluno não conseguiu mostrar o seu trabalho.
M.R	S	S	S	S	
M.A	S	S	S	S	
M.T	S	S	S	S	
M.V	S	S	S	S	
M.D	S	S	S	S	
M.S	N	N	N	N	Não teve qualquer participação na aula.
M.L	S	S	S	S	
N.M	NO	NO	N	N	
R.M	S	S	S	S	

R.A	NO	NO	NO	NO	Não esteve presente na aula.
R.P	S	S	S	S	
S.P	S	S	S	S	
T.D	S	S	S	S	
L.B	NO	NO	NO	NO	Não esteve presente na aula.

Legenda: S-Sim; N-Não; NO-Não Observável.

Anexo XII- Registos fotográficos das atividades realizadas em contexto de 3.º ano de escolaridade

Atividade "Desenho-ditado"



Atividade “Construção de uma Banda Desenhada”- criada em conjunto com os alunos

